سلسلة
ذوي الاحتياجات الخاصة
9

سيكلوجية الموهبة

ا.د/عادل عبد الله محمد
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية جامعة الزقازيق

دار الرشاد

سيكلوچية الموهبة

الناشر : دار الرشـــاد
العنوان : ١٤ شارع جواد حسنى ـ القاهرة
تليفون : ٣٩٣٤٦٠٥
رقم الإيداع : ١٩٤١/ ٢٠٠٥
الترقيم الدولي : 9 - 015 - 364 - 977
عربية للطباعة والنشر
٧، ١٠ ش السلام ـ أرض اللواء ـ المهندسين
٣٢٥١٠٤٣ ـ ٣٢٥٦٠٩٨
آرمس للكمبيوتر
٣٢ شارع عبد اللطيف بجلس الأمة
٧٩٦٤٤٠٤

١٤٢٥ هـ ـ ٢٠٠٥م
محمد فايد

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى كل المهتمين بالموهبة والموهوبين ...

في مصرنا الحبيبة ..

وفي وطننا العربي الكبير..

دارسين .. وباحثين .. ومعلمين .. وآباء ..

أملاً في زيادة عطائهم ..

ورغبة في تعظيم دورهم ..

لرفعة بلدنا وأمتنا العزيزة ...

مقدمة

الحمد لله رب العالمين الذى خلق الإنسان فى أحسن تقويم، وكرمه وفضله على كثير من خلقه حيث قال تعالى : ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً ﴿٧٠﴾﴾ (الإسراء:)، بل وفضله على الملائكة وأمرهم بالسجود له، والذى رفع بنى البشر فوق بعضهم درجات ليتضح بذلك مفهوم المستويات إذ قال سبحانه: ﴿.. نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُم مَّعِيشَتَهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِّيَتَّخِذَ بَعْضُهُم بَعْضًا سُخْرِيًّا .. ﴿٣٢﴾﴾ (الزخرف)، وقال تعالى عن طالوت: ﴿.. إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ .. ﴿٢٤٧﴾﴾ (البقرة:)، وقال : ﴿أَوَعَجِبْتُمْ أَن جَاءَكُمْ ذِكْرٌ مِّن رَّبِّكُمْ عَلَىٰ رَجُلٍ مِّنكُمْ لِيُنذِرَكُمْ وَاذْكُرُوا إِذْ جَعَلَكُمْ خُلَفَاءَ مِن بَعْدِ قَوْمِ نُوحٍ وَزَادَكُمْ فِي الْخَلْقِ بَصْطَةً فَاذْكُرُوا آلَاءَ اللَّهِ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴿٦٩﴾﴾ (الأعراف).

والحمد لله الذى أمدنا بأسباب التميز، ووسائله، وأدواته، وهو ما يساعدنا على تحقيق تقدم ملموس فى الحياة، والوصول إلى مستويات أعلى من العلم والمعرفة وفقًا لما حبانا الله به من قدرات ومهارات، ولكن تبقى الحقيقة الهامة ﴿.. إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ .. ﴿١٣﴾﴾ (الحجرات)، وهى أننا حتى فى هذه الحالة وهى الأهم تتفاوت مستوياتنا وتتباين أيضًا. والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

وبعد ،،،

تعد الموهبة فى جوهرها من وجهة نظرنا تمايزًا نوعيًا فى مجال معين واحد أو أكثر أو قدرة معينة واحدة أو أكثر يظهر على هيئة عطاء جديد، وفكر فريد، وإنتاج

أصيل مميزًا، ومتميزًا، ونادرًا، وذات قيمة. ومن ثم تصبح هى البوابة الرئيسية لأى مجتمع كى يسطر لنفسه تاريخًا، ويصنع حضارة تضاهى حضارات الدول الأخرى ولا تقل عنها، بل ويمكن لهذا المجتمع عن طريقها أن يقدم إسهامًا واضحًا فى الحضارة البشرية بأسرها مما يجعل له دورًا بارزًا فى تلك الحضارة، ويكسبه بالتالى مكانة مرموقة بين الأمم، وعلى هذا الأساس تعمل كافة المجتمعات جاهدة من خلال أساليب علمية مقننة على الكشف عن الموهوبين حتى تتمكن من صقل مواهبهم لأنهم بطبيعة الحال هم الذين سيقومون برفع راياتها فى كافة المحافل المختلفة من خلال إسهاماتهم المتعددة التى لا يستبعد لها مطلقًا أن يكون لها تأثيرها القوى والفعال على الحضارة البشرية وبالتالى يمكنه أن يعيد تشكيل وهيكلة تلك الحضارة من جديد.

ومن هذا المنطلق تمثل **رعاية الموهوبين** الأساس ونقطة الانطلاق فى سبيل ذلك إذ تمثل تلك الرعاية استثمارًا بشريًا على المدى البعيد، وهو دون شك يعتبر أهم أنواع الاستثمار على الإطلاق، ومن ثم فإن ما يتم صرفه على أعضاء فئات الموهوبين لا يضيع هباءً طالما التزمنا بمراعاة الأسس العلمية فى اكتشافهم، وإعدادهم، ورعايتهم، وسوف يظهر مردوده بعد سنوات عديدة على هيئة اسهامات وإنجازات ومبتكرات متعددة فى مجالات الحياة تقريبًا حيث لا نستبعد من خلال تلك الرعاية أن يظهر بيكاسو جديد، أو موزارت جديد، أو بيتهوفن جديد، أو مارادونا آخر، أو نجيب محفوظ آخر، أو أحمد زويل جديد، أو غير هؤلاء من الأعلام البارزين فى شتى الجوانب.

وإذا كانت **رعاية الموهوبين** تمثل النقطة الهامة هنا فإنه ينبغى أن يسبقها الاكتشاف الصحيح لهم حتى نقدم الرعاية والخدمات المناسبة آنذاك لمن يستحقها فعلاً حيث إن الاكتشاف هنا يشبه التشخيص فى الاضطرابات المختلفة مع الفارق طبعًا، والرعاية تشبه العلاج، وكلما كان التشخيص دقيقًا كان العلاج أجدى وأكثر فائدة، وبالمثل كلما كان تحديدنا للموهبة دقيقًا وصحيحًا أصبحت الرعاية المقدمة أكثر فائدة، وكان

عائدها أفضل. والرعاية هنا ليست حكرًا على شخص بعينه، أو هيئة أو مؤسسة معينة دون غيرها، لكن الواقع يشهد أن هذه الرعاية يمكن أن تتم من خلال محاور أربعة تمثل الأسرة أولها، وتمثل المدرسة المحور الثانى فيها، أما المجتمع بمؤسساته وهيئاته المختلفة فيمثل المحور الثالث من تلك المحاور، بينما يتمثل رابعها وآخرها فى تلك الجهود المشتركة بين الأسرة والمدرسة والمجتمع.

ومن هذا المنطلق فإن هذا الكتاب الذى بين أيدينا يتناول الموهبة وما يرتبط بها من متغيرات على مدى فصول خمسة هى جملة الفصول التى يتألف منها . فيتناول فى **الفصل الأول طبيعة الموهبة ومجالاتها**، ويوضح ما تمر به المواهب منذ أن تكون بمثابة استعدادت فطرية حتى تتحول إلى قدرة متميزة على الأداء، ويعرض كذلك لتعريف الموهبة ومجالاتها بشكل يمكن أن يسهم فى الحد من إشكالية المصطلحات التى لا نزال نقف أمامها دون أن نصل إلى حل مقنع وكأننا نهوى الاشتباك. كما يوضح الفصل أيضًا كيف تمثل الابتكارية والتفكير الابتكارى عاملاً حاسمًا فى الموهبة، ثم يعرض بعد ذلك لتلك الأساليب التى يمكن اتباعها فى سبيل تقييم الموهبة. ويعرض **الفصل الثانى للنظريات والنماذج الحديثة المفسرة للموهبة** وهى نظرية الذكاءات المتعددة التى أعدها **جاردنر** Gardner، والنموذج النفسى الاجتماعى **لتاننبوم** Tannenbaum والنموذج الثلاثى للموهبة **لشتيرنبرج** Sternberg، ونموذج الحلقات الثلاث للموهبة الذى أعده **رينزولى** Renzulli، ونموذج **جانيه** Gagné الفارق للمواهب يليها استنتاجات منها، وتعقيب عليها.

أما **الفصل الثالث فيعرض لتلك المؤشرات** التى تدل على الموهبة لدى الأطفال، والسمات التى توجد لدى المراهقين ومن يكبرونهم سنًا والتى تدل على مواهبهم وذلك فى المجالات المختلفة للموهبة وهو الأمر الذى يمكننا أن نسترشد به عند اكتشاف المواهب المختلفة. وحتى تكتمل الصورة فقد آثرنا أن نتناول فى **الفصل الرابع تلك المواهب** التى يمكن أن توجد لدى بعض الأفراد من فئات معينة من الإعاقات المختلفة وهو الأمر الذى كان مستبعدًا من قبل، بل إن الواقع يشهد الآن أنهم

يجـمعـون بذلك بين العـجز والقـوة. وتشـمل تلك الإعـاقات الإعـاقة الجـسـمية، والسمـعيـة، والبصـرية ، وصعـوبات التعلم ، ومتلازمة أسـبرجـر ، وعسـر القراءة واضطراب الانتباه، وانخفاض التحصيل.

ويعرض الفصل الخامس والأخير لرعاية الموهوبين ونتناول خلاله تلك الأسـباب التى تدفعـنا إلى تقديم المسـاندة اللازمة لتـعليم الموهوبين، والمحاور الأربعـة التى يتم من خـلالها تقـديم الرعـاية اللازمة لهم وهى الأسـرة، والمدرسـة، والمجتـمع المحلى، ثم الجهود المشتركـة مع تقديم نماذج حديثة يتم استخدامـها بالفعل فى هذه المحاور لعلنا نتمكن من تحقيق الاستفادة المرجوة منها. **ويختتم الفصل بتقديم عرض لرعاية الموهوبين فى مـصـر** والذى يكاد يتركـز على الموهوبين أكاديميًا أى المتـفوقين مع أننا نقدم الخـدمة لأفراد غير أولئك الأفراد الذين نريدهم فعلاً، كما نالت فئة الموهوبين أدائيًا فى الباليه والموسيقى جانبًـا من هذا الاهتمام، وهو ما تحقق أيضًا للموهوبين رياضـيًا منذ العقد الأخيـر من القرن الماضى الذى شهـد كذلك ظهور مراكـز العلوم على رأسها مـركز سوزان مبارك الاستكشافى للعلوم. **وينتهى الفصل** بعرض مقترحين لرعاية الموهوبين يتعلق أحدهمـا بإنشاء مركز للموهوبين، ويتعلق الثـانى وهو الخاص بالمؤلف بإعداد ورعاية الموهوبين قياديًا.

وأخيرًا أسأل الله العلى القدير أن أكون قد وفقت فى عرضى لهذا الكتاب، وأن أكون قد أضـفت به جديدًا إلى المكتبة العربيـة فى التربية الخاصة بصـورة عامة، وفى مجال الموهبة على وجـه الخصوص، وأن يستفيد منه كل من يلجأ إليـه، وأن يجد فيه ضالته المنشودة، وأن تتحقق به الفائدة المرجوة منه ..

والله ولى التوفيق...

أ.د. عادل عبد الله محمد

محتويات الكتاب

الفصل الأول

مفهوم الموهبة
ومجالاتها

مقدمة

مما لا شك فيه أن الموهبة Giftedness تمثل تميزًا ملحوظًا من جانب أحد الأشخاص فى جانب معين أو أكثر من تلك الجوانب التى تمثل مجالات أساسية لها، وعادة ما تكون مصحوبة بقدر مناسب من الابتكارية يتمكن ذلك الشخص بموجبه من تقديم أفكار جديدة، وحلول جديدة لمشكلات قائمة، كما أنها بجانب ذلك تتطلب نسبة ذكاء مرتفعة لا تقل عن انحرافين معياريين اعلى من المتوسط الذى يتحدد بمائة نقطة سواء على مقياس وكسلر Wechsler أو على مقياس ستانفورد - بينيه Stanford- Binet علمًا بأن الانحراف المعيارى عليهما يساوى ١٥، ١٦ على التوالى، وكلما ارتفع معدل الذكاء أصبح ذلك الفرد فى وضع أفضل، إلا إن البعض مع ذلك ينظر إلى الموهبة مع تعدد مجالاتها على أنها إما أكاديمية وهى ما تتطلب مستوى مرتفعًا جدًا من الذكاء، أو غير أكاديمية وهذه لا تتطلب ذلك المستوى المرتفع من الذكاء، وإن كان ارتفاع مستوى الذكاء يجعل الفرد فى وضع أفضل فإنها مع ذلك تتطلب بوجه عام مستوى من الذكاء لا يقل بأى حال من الأحوال عن المستوى المتوسط.

هذا وقد نبعت دراسة الموهبة فى الأساس من دراسة الفروق الفردية فى مختلف القدرات حيث من الصعب جدًا أن نجد هناك شخصين متماثلين تمامًا فى جانب معين من تلك الجوانب الى تمثل مجالات للموهبة، بل لابد أن تكون هناك فروق بينهما فى مثل هذا الجانب أو ذاك إضافة إلى وجود فروق بين الفرد ونفسه فى قدراته المختلفة، وهى تلك القدرات التى تناولها جاردنر Gardner حديثًا على أنها تعد بمثابة ذكاءات متعددة multiple intellignces حيث نادرًا جدًا ما يتساوى

مستوى إحدى هذه القدرات مع مستوى قدرة أخرى، بل إن الوضع العام لمستوى كل من هذه القدرات يشهد بأنه غير مستو. وإلى جانب ذلك توجد فروق أخرى فى نفس القدرة لدى نفس الشخص وذلك خلال أوقات متباينة أو مراحل عمرية مختلفة.

ومنذ تعريف مارلاند Marland للموهبة والذى تم تقديمه فى بدايات العقد الثامن من القرن الماضى وبالتحديد فى عام ١٩٧٢ تم تحديد ستة مجالات عامة للموهبة، وتم تعريفها فى هذا الإطار، إلا أنه مع ظهور النظريات والنماذج الحديثة المفسرة للموهبة ظهرت تعريفات لها ترتبط بمثل هذه النظريات أو النماذج، وهو ما سوف نعرض له فى موضع لاحق من هذا الكتاب، لكننا سنكتفى خلال الفصل الحالى بعرض هذا التعريف وما يرتبط به من مجالات للموهبة. ومن ناحية أخرى فإن الموهبة تبدأ على هيئة استعداد فطرى لدى الفرد يكون من شأنه أن يميز أداءه عن غيره من أقرانه فى مثل سنه وفى جماعته الثقافية، ثم لا يلبث مثل هذا الاستعداد الفطرى تحت تأثير عدد من العوامل السيكلوجية المختلفة أن يتحول إلى قدرة ثابتة لدى الفرد تصبح بمثابة سمة تميزه عن غيره من الأفراد، فيتحول الأمر بذلك من مجرد استعداد فطرى إلى قدرة أدائية حقيقية تلعب الابتكارية دوراً حاسماً فيها وذلك بعيداً عن الموهبة الابتكارية أو القدرة على التفكير الابتكارى كمجال مستقل من مجالات الموهبة وهو ما يعنى أن الابتكارية تصاحب الموهبة فى مجالاتها المختلفة وهو الأمر الذى يكون من شأنه أن يميز أداء الشخص الموهوب فى أى مجال عن أداء أقرانه الآخرين فى ذات المجال.

وإذا كان الوضع يسير على مثل هذا النحو فإن الأمر بطبيعة الحال يتطلب منا أن نقوم بعملية تقييم لموهبة الفرد حتى نتعرف عليها أولاً، ونعمل على تنميتها وتطويرها وصقلها بعد ذلك، كما يساعدنا من جانب آخر فى التعرف على نواحى ضعفه فنسهم فى تحويلها إلى جوانب عادية، وربما تدخل فى إطار جوانب القوة فيما بعد ، ومن هذا المنطلق يصبح علينا أن نعمل جاهدين فى سبيل التوصل إلى إجابات

محددة لعدد من التساؤلات التى يمكن أن تثار فى هذا الصدد حتى يعود التقييم بالنتائج المرجوة التى نبغى تحقيقها من خلاله، ويأتى فى مقدمة مثل هذه التساؤلات ما يلى:

١ ـ ماذا نقصد بالتقييم على وجه التحديد ؟

٢ ـ ما هى الجوانب التى يجب أن نقوم بتقييمها؟

٣ ـ ما هى المواقف التى سوف نعمل على تقييم أداء الفرد خلالها؟

٤ ـ كيف سنقوم بالتقييم المنشود؟

٥ ـ ما هى الأسس التى يمكن أن ترتكز عليها عملية التقييم تلك؟

٦ ـ ما هى أهم التحديات التى يمكن أن تواجهنا خلال عملية التقييم؟

٧ ـ كيف يمكن لنا أن نتغلب على مثل هذه التحديات؟

الموهبة كاستعداد فطرى

من الجدير بالذكر أن الموهبة تعبر عن استعداد فطرى يولد الفرد مزوداً به، ومن ثم لا يكون له أى دخل فى ذلك إذ أنه كاستعداد يعد بمثابة شئ موروث يتعلق بمجال معين أو أكثر من مجالات السلوك الإنسانى التى تم الاتفاق على أنها تمثل مجالات للموهبة، وتم بالتالى فى ضوئها تعريف الموهبة بما تتضمنه من مجالات مختلفة بحسب ما ورد فى تعريف مارلاند Marland منذ بداية سبعينيات القرن الماضى، وهى تلك المجالات التى تم تحديدها كما أسلفنا فى مجالات ستة على النحو التالى:

١ ـ القدرة العقلية العامة أو الموهبة الأكاديمية.

٢ ـ الاستعداد الأكاديمى الخاص.

٣ ـ القدرة على التفكير الابتكارى

٤ ـ القدرة على القيادة

٥ ـ القدرة الحس حركية.

٦ ـ الفنون البصرية أو الأدائية.

ومن هذا المنطلق فإننا نؤكد من جديد على أن مثل هذا الاستعداد يعد بمثابة شئ فطرى لا دخل لنا فيه حيث يولد الفرد مزوداً به، وفى هذا تمييز له عن ذلك الشئ المكتسب أو المتعلم، أو لنقل تمييزاً له عن أى سمة مماثلة مكتسبة أو متعلمة إذ يكمن الفرق بينهما فى هذا الخصوص فى ما هو فطرى وما هو مكتسب، ويمكننا أن نحدد مثل هذا الفرق بينهما فى عدد من النقاط نعرض لها على النحو التالى:

١ ـ أن الاستعداد الفطرى يرجع فى الأساس إلى الوراثة بينما يرجع الاستعداد المتعلم أو المكتسب إلى البيئة.

٢ ـ أنه على الرغم من رجوع كل منهما إلى عوامل خاصة به فإننا لا ننكر وجود فروق فردية بين مختلف الأفراد فى مثل هذا الاستعداد أو ذاك سواء كان فطريًا أو مكتسبًا بحيث يكون من الصعب بل من المستحيل أن نجد تشابهًا كبيراً بين أى شخصين فى استعداد معين.

٣ ـ أن مثل هذا الاستعداد يتعلق دون شك بجانب معين من جوانب السلوك الإنسانى المختلفة أى بأحد جوانب الموهبة.

٤ ـ أن الفرد الواحد يمكن أن يكون لديه أكثر من استعداد فطرى واحد بحيث يتعلق كل استعداد منها بجانب معين من جوانب السلوك المختلفة أو بالأحرى بجانب معين من جوانب الموهبة وهو ما يعنى أن الفرد الواحد يمكن أن يكون موهوبًا فى أكثر من جانب واحد فقط.

٥ ـ أن الاستعداد الفطرى مع ذلك لا يمكن تحت أى ظروف أن يكون كافيًا كى يتمكن الفرد على أثره من الوصول إلى الأداءالمتقن والمتميز فى هذا الجانب أو ذاك، ولكنه فقط يعطى مؤشرات أو دلائل معينة على أن مثل ذلك الفرد توجد

لديه موهبة كامنة تحتاج إلى أن تتفتح كي تزدهر. ولا يختلف الأمر عن ذلك بالنسبة للاستعداد المكتسب.

٦ ـ أن الاستعداد الفطرى «أو المكتسب» يتطلب على أثر ذلك أن يتم الاهتمام به، وتنميته، وتطويره كي يصبح من السمات المميزة لهذا الفرد أو ذاك ويمكن أن يتم ذلك من خلال العديد من البرامج المختلفة التى يعج بها المجال وذلك فى هذا الجانب أو ذاك.

ومع أن مثل هذا الاستعداد يعد فطريًا فإنه يكون من السهل التعرف عليه، وتحديد ذلك الجانب الذى يرتبط به حيث أننا إذا ما لاحظنا أداء الطفل فى أى جانب من جوانب الموهبة فسوف نلاحظ أنه يتميز عن أقرانه فى هذا الجانب أو ذاك حيث يكون لمثل هذا الاستعداد أثره المباشر على أى من هذه الجوانب، وبالتالى تبدو على الطفل بعض الدلائل والمؤشرات التى يمكن أن تنبئ بموهبته، والتى يجب أن تلفت الاهتمام حتى نهتم بها، ونعمل على تنميتها حتى لا تنطفئ. وجدير بالذكر أن هناك العديد من الوسائل التى يمكن بواسطتها أن نتعرف على أولئك الأطفال الموهوبين، وأن نتمكن من تمييزهم يأتى فى مقدمتها الملاحظات المباشرة من جانب الوالدين، والمعلمين، والآخرين ذوى الأهمية بالنسبة للطفل إلى جانب ملاحظات الأقران له، ولما يصدر عنه من سلوكيات متباينة، وقيامهم على أثر ذلك بترشيح مثل هذا الطفل كى يتم تسكينه بأحد تلك البرامج الخاصة بالموهوبين وفقًا لذلك الجانب الذى يبدى تميزًا فيه. وإذا كان من الممكن التعرف على مثل هؤلاءالأطفال من خلال ملاحظة أدائهم فى بعض الجوانب، والقيام بتحليل ذلك الأداء وتقييمه، والحكم عليه فى ضوء ذلك فإن هناك جوانب أخرى لابد من خضوع الطفل فيها لاختبار معين، وبالتالى حصوله على معدل معين من الدرجات فى هذا الاختبار أو ذاك وهو الأمر الذى يعد مؤشرًا آخر يدل على أن مثل هذا الطفل يمكن أن يكون موهوبًا فى هذا الجانب، وعلى ذلك يصبح فى حاجة إلى اهتمام من نوع خاص.

الاستعداد الفطرى والقدرة المتميزة على الأداء

ذكرنا فى النقطة السابقة أن الموهبة giftedness تعتبر فى أساسها عبارة عن استعداد فطرى يولد الفرد مزوداً به، وأن مثل هذا الاستعداد الفطرى يظهر فى سلوك الطفل على هيئة مؤشرات للموهبة أو أدلة على وجودها، كما أن ذلك الاستعداد من جانب آخر لا يعد فى حد ذاته كافياً كى يصبح أداء الطفل فى هذا الجانب أو ذاك متميزاً مع أنه يعد شرطاً أساسياً لمثل ذلك التميز إذ أنه لا يمكن أن يكون هناك تميزاً دون استعداد فطرى له، بل إنه يحتاج فى الواقع إلى برامج تربوية كى يصبح كذلك، كما يحتاج أيضاً إلى تعليم وتعلم حتى يتم صقله وتنميته وتطويره ليصبح بذلك جانباً أساسياً من جوانب القوة التى تميز الفرد على أثر اكتسابه الخبرة والممارسة فى ذلك الجانب. وفى كل الأحوال فإن البرامج التى يمكن التدخل بواسطتها ومن خلالها تتمثل فى ثلاثة أنواع رئيسية من البرامج على النحو التالى:

١ ـ الإسراع أو التسريع. acceleration

٢ ـ الإثراء enrichment

٣ ـ التجميع. grouping

ومن الجدير بالذكر أنه يجب أن يتم تكييف مثل هذه البرامج حتى تتلاءم مع جانب الموهبة المراد تنميته وتطويره من تلك المجالات الستة للموهبة، وحينما يتم ذلك يصبح بمقدور الفرد آنذاك أن يتناول أى موضوع بشكل متميز عن غيره من الأفراد الآخرين فى مثل سنه وفى جماعته الثقافية، بل إنه قد يختلف حتى عن أولئك الأفراد الذين يكبرونه فى السن حيث يكون بإمكانه أن يجيد التعامل مع ذلك الموقف الذى يوجد فيه على أثر تميز قدرته علماً بأن ذلك لا يتم قبل مرحلة المراهقة، كما يكون بإمكانه أيضاً أن يتناول مثل هذا الموقف بشكل مبتكر يكون من شأنه أن يميز أداءه هو، بل ويميزه كذلك هو شخصياً حيث تكون لديه مهارة التعامل مع هذا الموقف أو ذاك إذ يتحول الاستعداد إلى قدرة ثابتة على الأداء talent تعد مميزة

ومتميزة وإلى مهارة مميزة يتمكن بموجبها من معرفة كم كبير من المعلومات حول ذلك المجال الذى يتميز فيه، ومن إجادة الممارسة العملية لما يتعلق به من جوانب مختلفة، كمايلى بلاء حسنًا فى مختلف المواقف التى تتعلق به حيث يتعامل معها بشكل مبتكر يتضمن التعبير الابتكارى فى أشكال مختلفة إلى جانب الطلاقة.

ومن جانب آخر تظل هناك فروق فردية بين الأفراد الموهوبين بحيث لا نجد اثنين منهم يتطابقان بشكل تام، بل إننا لنجد إلى جانب ذلك فروقًا عديدة بين الفرد ونفسه قبل أن نقوم بتنمية وتطوير موهبته وقدرته وبعد أن يتم ذلك، كما نجد كذلك فروقًا مماثلة بين قدراته المختلفة فى الوقت الراهن إلى جانب فروق أخرى مماثلة بينه وبين غيره من الأفراد الموهوبين، ومع ذلك فإن تنمية وتطوير مواهب الفرد لا يعنى بالضرورة أن يصبح هذا الفرد على أثر ذلك «عظيمًا» له إنجاز ملموس يحسب له فى الوقت الذى يتقدم فيه بمثل هذا الإنجاز، أى أن ذلك الإنجاز قد يكون مميزًا، وقد لا يصل إلى ذلك، بل والأكثر من ذلك أن مثل هذا الإنجاز يمكن أن يحسب له على مر عصور عديدة، فنحن عندما نتحدث مثلا عن لويس باستير Pasteur, وجراهام بل Bell، وبيتهوفين Beethoven ، وشكسبير Shakespear ، ومارادونا Maradona وبيليه Pele ونجيب محفوظ ، وأحمد زويل ، وغيرهم إنما نتحدث فى الواقع عن أشخاص عظماء قدموا للبشرية من خلال مواهبهم إنجازات ملموسة سوف تظل شاهدًا لهم على مر العصور ومع اختلاف الحضارات والأزمنة. وعلى ذلك نلاحظ أن مثل هذه الموهبة الى يتسم الفرد بها تعمل بعد تنميتها وتطويرها على أن تجعل أداء ذلك الفرد مميزًا بل ومتميزًا أيضًا، كما تجعله إلى جانب ذلك فريدًا بين أقرانه، ومن يتعاملون معه، ومن تكون لهم صلة بالموقف الذى يوجد فيه سواء كانت الصلة مباشرة أو غير مباشرة.

وعلى الرغم من ذلك يبقى هناك سؤال غاية فى الأهمية يتعلق بذلك المدى الزمنى الذى يمكن أن يتم مثل هذا التعلم وذلك الاكتساب للمهارة خلاله والذى يتم على ضوئه تحويل الاستعداد الفطرى إلى قدرة متميزة ومهارة فائقة تجعل من

الفرد إنسانًا مميزًا ومتميزًا في أدائه، وهل ينتهى التعلم والاكتساب للمهارة ببروز موهبة الفرد ونضجها بعد أن يتم تنميتها وتطويرها. أما الإجابة عن هذا السؤال فتكون بالنفى قطعًا حيث يجب ألا يتوقف التعلم أو الاكتساب أو تنمية المهارة عند مرحلة معينة، بل ينبغى أن تستمر مدى الحياة وكأنها إحدى المهام التى تستمر خلال مثل هذا المدى الزمنى، أى التى تستمر مدى الحياة، ومن هذا المنطلق يجب أن تتم عدة نقاط أو شروط هامة فى الصدد منها ما يلى:

١ ـ أن يتعلم الفرد كل ما هو جديد فى هذا المجال أو ذاك.

٢ ـ أن يتدرب على كل الاتجاهات الحديثة التى يمكن أن يشهدها مثل هذا المجال.

٣ ـ أن يعمل على تنمية مهاراته وقدراته وتطويرها بشكل مستمر فى ضوء ما يمكن أن يشهده ذلك المجال من تغيير أو تطوير.

وبالتالى فنحن من هذا المنطلق نظل فى حاجة دائمة إلى برامج تدريبية، وتعليم مستمر يمكن أن نكتسب على أثره المعلومات اللازمة فى مجال معين، وأن تتطور مهارات الفرد الضرورية لهذا المجال والمرتبطة به وهو الأمر الذى يؤدى بالضرورة إلى تنمية موهبة الفرد وتطويرها على أثر ذلك.

العوامل السيكلوجية المسئولة عن تطور الاستعداد للموهبة إلى قدرة متميزة:

تذكر ريم (٢٠٠٣) Rimm أن الوالدين أو القائمين على رعاية الطفل يمكنهم أن يلاحظوا منذ العام الأول من حياة ذلك الطفل أنه يميل على سبيل المثال إلى سماع الموسيقى، أو يستجيب بشكل مميز للكلمات المنغمة، أو ما إلى ذلك، ثم تظهر استعداداته الخاصة بعد ذلك خلال طفولته المبكرة وهو الأمر الذى يفرض عليهم العديد من الإجراءات المتنوعة والترتيبات المختلفة. وترى باولا أولشيويسكى ـ كوبيليوس (١٩٩٧) Olszewski - Kubilius أن بعض الأطفال قد يتمكنون من القراءة فى سن مبكرة جدًا، وقد ينجذبون إلى الأرقام والأعداد بشكل ملفت، أو

يبـدون ذاكرة قـوية للموسـيقـى. وقد يجـد الوالدان نفسـهمـا مـجبـرين على تلبيـة احتـياجات هؤلاء الأطفال، وتنـمية استـعداداتهـم تلك، ورعاية مـثل هذه المؤشرات الدالة على موهبة كامنة لديهم.

وإذا مـا نظرنا إلى مـثل هذه الأمـثلة فـإن أول مـا يتـبـادر إلى أذهاننا أن هؤلاء الأطفـال سوف يكونوا من المبـدعين خـلال مـراهقتـهم ورشدهم، ولكن الواقع قـد يشهـد غيـر ذلك حيـث قد يكـون بعضـهم موهوبًـا بالفعل، وقد لا يصل بـعضـهم الآخر إلى تلك الدرجـة أو هـذا المسـتـوى من الموهبـة الـذى كان والـداه ينتـظرانه منه، وقد لا يبـدى بعضهم الآخـر أى موهبة على الإطـلاق فيمـا بعـد ويبـدو كأى شـخص عادي . وهذا يعنى أن الاستـعداد للمـوهبة من جانب الطفل لم يتطور إلى موهبة أدائية حقـيقية، وهو الأمر الذى تكمن خلفه عوامل سـيكولوجيـة متعددة تعد هى المسئولة عن عدم حدوث ذلك، ويأتى فى مقدمة تلك العوامل ما يلى:

١ ـ عدم تلقى الفرد الإرشاد اللازم من جانب والديه أو القائمين على رعايته.

٢ ـ عدم تلقيه الدعـم اللازم الذى يساعده على الانغماس فى الموهبة.

٣ ـ وجود بعض العقبات فى البيئة حالت دون استفادته مما تـم تقديمه له.

٤ ـ عدم تقديـم البرامج التى تمثل تحديًا له ولقدراته.

٥ ـ عدم تقديم برامج من شأنها أن تلفت اهتمامه وأن تجذب انتباهه.

٦ ـ عدم تقديم كم مناسب من المعلومات عن جوانب موهبته.

٧ ـ عدم تقديم معلومات مختلفة تكسبه الخبرة والممارسة العملية فى مجال موهبته.

ومن ناحيـة أخرى فإن الأمر يـتطلب أن يكون هناك تحديد دقيق لجـوانب القوة التى يتميز بها هذا الطفل أو ذاك وذلك من خـلال الملاحظة الدقيقة من جانب والديه أو من يقـوم على رعايتـه، ثم يتم بعـد ذلك تحديد الأسلوب الملائم لتنميـة وتطوير وصقل تلك المواهب التى يتسم بها والتى عـادة ما تتم من خلال عدد من الإجراءات على النحو التالى:

١ ـ التدريب.

٢ ـ الإرشاد.

٣ ـ التعليم.

٤ ـ الخبرات العملية المختلفة.

ومن الجدير بالذكر أنه ليس شرطًا أن يتم اللجوء إلى كل هذه الإجراءات مجتمعة، ولكن يكفى اللجوء إلى بعضها فقط دون البعض الآخر، إلا أننا مع ذلك إذا ما لجأنا إليها جميعًا فإن ذلك سوف يعود على الطفل بقدر أكبر من الفائدة شريطة أن تتم مراعاة الخصائص الشخصية التى يتسم بها الطفل حتى يمكن الاستفادة منها إلى الحد الأقصى، وبالتالى تحقيق أكبر قدر ممكن من الفائدة على أثر استخدام تلك الأساليب والإجراءات واللجوء إليها، ومن الحقائق ذات الأهمية فى هذا الصدد أن نتائج البحوث التى تم إجراؤها فى هذا المجال منذ الثلاثينيات من القرن الماضى تؤكد على أن نسبة الذكاءالمرتفعة من جانب الطفل خلال مرحلة طفولته لا تضمن مطلقًا أنه سوف يكون متميزًا فيما بعد، أو سوف يتسم بالنتاج الابتكارى. وقد يرجع ذلك إلى أن هناك عوامل أخرى تعد هى الأكثر أهمية فى هذا الصدد يأتى عاملان اثنان فى مقدمتها ويعتبران كذلك من أهمها على الإطلاق، هما:

١ ـ عوامل الشخصية.

٢ ـ الدافعية.

ويرجع ذلك إلى أن هذه العوامل هى التى تميز الإنتاج الابتكارى للفرد من ناحية وهى التى تميزه هو شخصيًا عن غيره فيما بعد من ناحية أخرى. كذلك فقد أكدت نتائج العديد من الدراسات أن الكثير من الأفراد الموهوبين كانوا يفضلون العزلة الاجتماعية فى طفولتهم، وأن غالبيتهم ينحدرون من أسر توفر لهم فرصا عديدة لقضاء وقت أطول بمفردهم وذلك لأسباب وظروف مختلفة وهو الأمر الذى وفر لهم الفرصة للدراسة والممارسة فى مجال موهبتهم إلى جانب تنمية الخيال

الخصب من جانبهم وهو ما يمكن أن يؤثر على تفكيرهم الابتكارى. والأهم من ذلك أنه قد وفر لهم الفرصة لتعلم كيف يمكنهم أن يقوموا بتنظيم هذا الوقت فى سبيل إنجاز الإنتاج الابتكارى المتعدد والمتميز. وغنى عن البيان أن الطفل إذا لم يتعلم ذلك خلال هذه المرحلة فلن يكون بمقدوره أن يستمر خلال مرحلة المراهقة فى إنجاز أعمال ابتكارية مختلفة.

وإلى جانب ذلك هناك عوامل أخرى عديدة لها تأثيرها المباشر على تحول استعداد الطفل للموهبة إلى قدرة عملية أدائية حقيقية متميزة من بينها ما يلى:

١ ـ الوضع الاجتماعى الاقتصادى للأسرة.

٢ ـ المستوى الثقافى للأسرة.

٣ ـ التكامل بين الأسرة والمدرسة.

٤ ـ أساليب المعاملة الوالدية المتبعة خلال عملية التنشئة الاجتماعية.

٥ ـ الضغوط الأسرية والتوترات المختلفة.

٦ ـ الرغبة فى العمل والإنتاج.

٧ ـ العلاقة مع الأقران.

وجدير بالذكر أن الوضع الاقتصادى للأسرة يلعب دورًا حيويًا وحاسمًا فى سبيل تنمية وتطوير موهبة الطفل إذ أن ذلك يتطلب قدرًا لابأس به من المال، بل إنه يتطلب قدرًا كبيرًا يصعب توفيره من جانب العديد من الأسر. ولا يخفى علينا ما يمكن أن يلعبه الوضع الثقافى والتعليمى للوالدين من دور فى هذا الصدد حيث يمكنهما القيام بذلك من خلال توفير الكتب، والمواقف التى يكون من شأنها تطوير وتنمية مهارة الطفل وموهبته إضافة إلى حدوث نوع من التكامل مع المدرسة ومتابعة مدى تقدم الطفل فيها، وحثه على أن يحافظ على معايير معينة فيما يتعلق بالإنجاز الأكاديمى من جانبه. ومن ناحية أخرى فإن هناك بعض الظروف التى قد يخبرها الفرد خلال طفولته والتى يكون من شأنها أن تعوق تطور موهبته وصقلها من بينها

على سبيل المثال التفكك الأسرى أيا كان سببه، أو إتباع بعض الأساليب الخاطئة من جانب الوالدين لتنشئة الطفل اجتماعيًا أو التعرض للعديد من التوترات والضغوط ذات الأصول والجذور المختلفة دون أن يتم تطوير مهاراتهم لمسايرة مثل هذه الأمور ومواجهتها، أو محاولة التكيف معها. كذلك فقد لا توجد لدى الطفل الطاقة اللازمة للعمل والإنتاج، أو لا توجد لديه الرغبة فى العمل والإنجاز، أو أنه قد لا يجد المتعة فى مثل هذا العمل.

ونحن لا ننكر مطلقًا أن الطفل إذا ما شب على ذلك فسوف يكون من الصعب عليه أن يقوم بتكوين علاقات جيدة مع الآخرين خلال مراهقته، أو يصبح بإمكانه أن يتعامل معهم بالشكل الذى يسمح له بمشاركتهم فى أداء مختلف الأنشطة سواء الاجتماعية أو العقلية أو غير ذلك من المهام والأنشطة ذات الأهمية فى مثل هذا الصدد، كما أنه لن يكون بمقدوره مطلقًا أن يتقبل العمل فجأة، وأن يجد فيه المتعة التى طالما افتقدها من قبل وذلك منذ أيام طفولته، أو أن يكون بإمكانه القيام بممارسة أنشطة لم يعتد عليها نتيجة لما تتطلبه من تكاليف باهظة لا يقدر عليها نظرًا للظروف الاقتصادية التى تمر بها أسرته، كذلك فنحن لا ننتظر من المراهق الذى تعرض للعديد من الأخطاء التى وقع فيها والداه أثناء تربيته وتنشئته اجتماعيًا أن يصبح مستقلاً وقادرًا على تنفيذ العديد من الأعمال، أو تحقيق الأهداف المختلفة بعد أن يقوم بتحديدها، أو ما إلى ذلك.

وإذا ما كان الأمر كذلك فإننا نجزم هنا أن الانتقال من الاستعداد للموهبة وهو ما يمكن أن يظهر خلال مرحلة الطفولة إلى الموهبة الأدائية الحقيقية التى يمكن أن تظهر بداية من مرحلة المراهقة تعد عملية معقدة جدًا حيث تتضمن العديد من العوامل المتداخلة والمتشابكة التى يمكن أن يؤدى بعضها إلى بعضها الآخر، أضف إلى ذلك أن كثيرًا مما يمكن أن يترتب على العديد من هذه العوامل يؤدى إلى اعتماد المراهق على ما تم التأكيد عليه فى أسرته خلال طفولته إذ أنه على سبيل المثال كلما تمسكت الأسرة بالأمور التقليدية فى سبيل إنجاز المهام المختلفة والأنشطة أو الدراسة

منذ الطفولة فإنه سوف يصبح بمقدور المراهق على أثر ذلك أن يحقق الإنجاز فى الأمور التقليدية فقط دون المجالات الابتكارية لأنه لا يكون بذلك قد تعود عليها أو خبرها، بل إنه قد يتعرض للعديد من الضغوط والتوترات إذا ما وجد نفسه فى موقف يتطلب حلاً ابتكاريًا.

وبذلك نلاحظ أن الممارسات الوالدية المختلفة التى يقوم الوالدان بها منذ طفولة أبنائهما المبكرة تلعب دوراً كبيراً فى تطور مواهبهم وانتقالها من طور الاستعداد إلى طور الموهبة الأدائية الحقيقية وهى نتيجة مؤكدة وليست غريبة حيث أن مثل هذه الممارسات تلعب الدور الأكبر والأهم فى تشكيل شخصية الأبناء بشكل عام، وإذا ما كان الأمر كذلك فإنها تشكل اتجاهاتهم نحو الموهبة، أو تلعب الدور الأكبر فى تشكيل مثل هذه الاتجاهات، وفى حثهم ودفعهم نحو الإبداع والإبتكارية، أو نحو الموهبة عامة، وفى تقدير إنتاجهم المتميز وهى جميعًا أمور تعد بطبيعة الحال ذات أهمية كبيرة فى تطوير مواهبهم وتنميتها.

تعريف الموهبة

تشير ريم (٢٠٠٣) Rimm إلى أن هناك العديد من التعريفات التى تعرض للموهبة والموهوبين يأتى فى مقدمتها تعريف مارلاند (١٩٧٢) Marland الذى يعرض للموهوبين على أنهم أولئك الأفراد الذين يتم تحديدهم من قبل أشخاص مؤهلين مهنيًا على أنهم يتمتعون بقدرات بارزة فى مجال واحد أو أكثر من مجالات السلوك الإنسانى تجعل بمقدورهم أن يحققوا مستوى مرتفعًا من الأداء فيه، ويحتاج مثل هؤلاء الأفراد إلى برامج وخدمات تربوية متميزة تتجاوز ما يحتاجه أقرانهم العاديون فى إطار البرنامج المدرسى العادى وذلك فى سبيل تحقيق إنجاز أو إسهام أو إضافة لأنفسهم ولمجتمعهم وذلك فى واحد أو أكثر من ستة مجالات أساسية للموهبة هى القدرة العقلية العامة، والاستعداد الأكاديمى الخاص، والتفكير الابتكارى أو الإبداعى، والقدرة على القيادة، والقدرة الحس حركية، والفنون البصرية أو الأدائية.

وهناك إلى جانب هذا التعريف تعريفات أخرى عديدة للموهبة، ولكنها مع ذلك لا تخرج عن الإطار العام لذلك التعريف كما ترى آن روبنسون وباميلا كلينكينبيرد (١٩٩٨) Robinson & Clinkenbeard ، ويمكن تصنيف تلك التعريفات الأخرى إلى ست فئات نعرض لها على النحو التالى:

١ ـ التعريفات السيكومترية. Psychometric

٢ ـ التعريفات التى تقوم على السمات . trait definitions

٣ ـ التعريفات التى تركز على الحاجات الاجتماعية.

٤ ـ التعريفات التربوية.

٥ ـ تعريفات المواهب الخاصة. special talent definition .

٦ ـ التعريفات متعددة الأبعاد. multidimensional

ومن الملاحظ أن التعريفات السيكومترية تركز على تلك الدرجات التى يحصل الفرد عليها عندما نقوم بتطبيق أحد اختبارات الذكاء عليه. وقد شهد المجال جدلاً واسعًا حول نسبة الذكاء التى يجب أن يتمتع الفرد بها حتى يمكن أن نعتبره موهوبًا، وشهد كذلك اختلافًا حول تلك النسبة، إلا أن الرأى الذى لا يقبل الجدل يتمثل فى أن الحد الأدنى لنسبة الذكاء يعادل ما يزيد عن المتوسط بمقدار انحرافين معياريين على الأقل أى ١٣٠ نقطة، وكلما ارتفع معدل الذكاء أصبح الفرد فى وضع أفضل يزيده تميزًا، ومن هذا المنطلق يتم النظر إلى الموهبة على أنها ارتفاع معدل الدرجات التى يحصل الفرد عليها وذلك فى اختبارات الذكاء المستخدمة، أى أن الموهبة بذلك تعنى ارتفاع نسبة الذكاء، ومع ارتفاع نسبة الذكاء هذه تزداد موهبة الفرد. ويلاحظ على هذا التعريف أنه ينطبق بدرجة أكبر على المجال الأول من مجالات الموهبة والذى يعرف بالقدرة العقلية العامة أو الموهبة العقلية أو الأكاديمية وهى ذلك النوع أو النمط من الموهبة الذى أطلق عليه البعض الموهبة المرتبطة بتعلم الدروس، ويكاد يكون ذلك النوع هو الوحيد من أنماط الموهبة الذى يعتمد اعتمادًا أساسيًا على نسبة الذكاء.

ومن جانب آخر فإن التعريفات التى تعتمد على السمات تركز بدرجة كبيرة على تلك الخصائص النفسية التى تميز أولئك الأفراد ذوى القدرات المرتفعة فى مختلف المجالات التى تمثل مجالات للموهبة، ولا نعنى بذلك أنهم يتميزون بتلك القدرات المرتفعة فى كل هذه المجالات فى ذات الوقت، ولكنهم على الأقل يتميزون بذلك فى مجال واحد من هذه المجالات، وربما يتميزون فى أكثر من مجال واحد فقط وذلك على الرغم من أن تلك التعريفات قد افترضت وجود بعض الخصائص كالدافعية على سبيل المثال. ومع ذلك فإن هذه التعريفات لم تحدد ما إذا كانت كل من هذه الخصائص يجب أن تكون سمة trait أم حالة state أى هل لابد لكل منها أن تكون خاصية ثابتة أم لا ، وإن كان الأرجح وفقًا لذلك وما يتطلبه الواقع - وهذا من وجهة نظرنا - أن الثبات لكل سمة من هذه السمات يعد أمرًا مطلوبًا، ولا غنى عنه، ومن ثم فإن مثل هذه التعريفات حينما تتطلب أن يكون هناك ابتكارية ودافعية حتى تكون الموهبة حقيقية فإنها بذلك تتعامل مع سمات ثابتة وليس مع حالات طارئة، إلا أننا نواجه بمشكلة أخرى فى هذا الإطار مؤداها أنه ليست هناك سمات ثابتة بالنسبة للأطفال، فكيف يمكننا إذن أن نتحدث عن مواهبهم. ولكننا نرى أن هناك مؤشرات أو دلائل على موهبة الطفل، ونحن عندما نتعامل مع موهبة الطفل إنما نتعامل مع مؤشرات ثابتة، وأعنى بالمؤشرات الثابتة أنها تظهر فى غالبية المواقف التى يتعرض الطفل لها وليس فى بعضها فقط دون بعضها الآخر، أما إذا كانت مثل هذه المؤشرات موقفية أى أنها تظهر فى مواقف بعينها على وجه التحديد مع ثبات ظهورها فى تلك المواقف فإن ذلك من شأنه أن يدل على نوع أو نمط آخر من الموهبة يرتبط بالمواهب الخاصة.

ومن جانب آخرتقوم التعريفات التى تركز على الحاجات الاجتماعية على تقييم المجتمع للموهبة أو ما يعتبره موهبة فى الأساس حيث أن نظرة المجتمع إلى الموهبة، ومدى ما تلقاه من تقدير فيه يؤدى إما إلى تفتح استعدادات الطفل وازدهارها، وتحولها إلى قدرة متميزة، وإلى سمة ثابتة أو يؤدى إلى انطفائها وهو الأمر الذى

يفسر ظهور أو عدم ظهور ما يدل على الموهبة من جانب مراهق كانت هناك مؤشرات تدل على موهبته أثناء طفولته، كما يفسر أيضًا ظهور أو عدم ظهور ما يدل على الموهبة من جانب مراهق لم تكن هناك مؤشرات تدل على موهبته أثناء طفولته. ويأتى مفهوم تاننبوم Tannenbaum للموهبة ضمن هذه الفئة من التعريفات حيث يعتمد على الاستجابة لحاجات ومطالب الأفراد بشكل عام حيث أننا وفقًا لذلك نجد أنه مع تلبية احتياجات الأفراد ومطالبهم، وتقدير أفكارهم وإنجازاتهم، وتشجيعهم على ذلك فإنهم عادة ما يبذلون محاولات جادة فى سبيل توليد أفكار جديدة، والوصول إلى إنتاج متميز يوصف على الأقل بأنه انعكاس لموهبة حقيقية.

أما التعريفات التربوية فتؤكد على حاجة هؤلاء الأفراد إلى نوع خاص من الإشراف يساعد بدرجة كبيرة فى تنميةوتطويروصقل مهاراتهم ومواهبهم حيث من المعروف أن الموهبة تظهر فى الأساس على هيئة استعداد فطرى معين لا يلبث أن يتحول إلى قدرة حقيقية أو موهبة أدائية تحت تأثير مجموعة من المتغيرات من أهمها أسلوب التربية التى يتلقاها الفرد فى طفولته سواء فى الأسرة أو فى المدرسة، وبالتالى فإن الممارسات الوالدية المختلفة، وأساليب التنشئة الاجتماعية التى يلجأ الوالدان إليها، والتى يلجأ المعلمون فى المدرسة إليها أيضًا تلعب دوراً كبيراً فى هذا الإطار حيث يكون من شأنها إلى جانب انعكاسات الوضع الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة، ومدى ما تلقاه الموهبة من تأييد ودعم ومساندة مجتمعية أن تؤدى إلى أن تتحول تلك المؤشرات الدالة على الموهبة من جانب الطفل أواستعداده الفطرى إلى موهبة أدائية حقيقية مع وجود فروق فردية بين مختلف الأفراد فى هذا الصدد، أو أن تنطفئ تلك المؤشرات الدالة على الموهبة بدرجات متفاوتة أيضًا. وبذلك نلاحظ أن الاستعداد الفطرى من جانب الطفل فى ضوء هذه التعريفات يخضع لممارسات تربوية أسرية أو مدرسية أو مجتمعية معينة فيتحول إلى موهبة أدائية حقيقية أو ينطفئ وذلك بدرجات متفاوتة. وإلى جانب ذلك فإن بعض هذه التعريفات يحتكم إلى بعض المعايير المحلية فى تحديده للموهبة وهى المعايير التى

يمكن أن تختلف من مكان إلى آخر حيث يشترط بعضها فى الطالب الموهوب أن ينال شعبية كبيرة بين أقرانه مع أن مسألة الشعبية هذه قد يصعب تحقيقها من جانب الموهوبين. ورغم ذلك فإن هذه النسبة تعد ضرورية ولكنها تختلف فى الدرجة حيث أنها عادة ما تتراوح بين أعلى ٢٠ ٪ إلى أعلى ٥ ٪ من أولئك الأفراد الأكثر شعبية.

ومن ناحية أخرى فإن تعريفات المواهب الخاصة تركز على وجود مجالات معينة أو لنقل مواد دراسية معينة تعد بمثابة مجالات يتميز الفرد فيها قياسًا بأقرانه فى مثل سنه وفى جماعته الثقافية كأن يكون على سبيل المثال متميزًا فى الرياضيات، أو الرسم، أو العلوم، أو ما إلى ذلك مع ثبات مستواه فى باقى المجالات عند المستوى المتوسط على الأقل. ومن ثم فهى بذلك لا تتطلب مستوى ذكاء مرتفعًا من جانب الفرد، بل إنها تتطلب بدلاً من ذلك وجود قدرة متميزة من جانبه فى هذا المجال أو ذاك يكون من شأنها أن تجعل أداءه متميزًا فيه، ولو كان مستوى ذكائه مرتفعًا يصير الأمر إلى الأفضل. وبالنظر إلى هذه التعريفات وما تنطوى عليه نلاحظ أنها تتفق تمامًا مع المجال الثانى من مجالات الموهبة الستة وهو ذلك المجال الذى يعرف بالاستعداد الأكاديمى الخاص والذى يصنفه البعض ضمن نمط الموهبة المعروف بالموهبة الإنتاجية الابتكارية حيث أن الأمر برمته فيما يتعلق بمثل هذا الجانب من جوانب الموهبة أو مجالاتها لا يقف عند حد المستوى المتميز فى أحد المجالات الدراسية فحسب، بل يتجاوزه إلى الجانب الإنتاجى الابتكارى من المشكلة فيبتكر الفرد أسلوبًا معينًا لاستذكارها يحافظ على تميزه ويضيف إليه، ويصير له إنتاجه الابتكارى المتميز فى ذلك المجال، ويصبح بمقدوره أن يعرض للأمور ذات الأهمية فى هذا المجال بشكل أكثر سلاسة وبساطة، كما يكون له إسهامه المميز فيه الذى يظل شاهدًا على تلك الموهبة.

وفيما يتعلق بسادسة فئات هذه التعريفات وآخرها والتى تعرف بالتعريفات متعددة الأبعاد فإنها فى واقع الأمر تركز بطبيعة الحال على تنوع فئات الموهبة من جانب الفرد الواحد إذ أن الفرد الموهوب وفقًا لذلك هو من يكون أداؤه متميزًا فى

مجالات السلوك الإنسانى عامة حيث يرتفع مستوى أدائه فى الجانب العقلى المعرفى فينعكس إيجابًا على مستواه الأكاديمى أو بالأحرى على مستوى تحصيله الأكاديمى، ويكون الفرد من المتفوقين على أثر ذلك، كما يرتفع مستوى أدائه الابتكارى إلى جانب ذلك. ولا أعنى بهذا الارتفاع فى مستوى ابتكاريته ذلك الجانب الإنتاجى الابتكارى المصاحب للموهبة عامة والذى يميز أنماط الموهبة من النوع الثانى الذى يعرف بالموهبة الإنتاجية الابتكارية، بل أعنى به الموهبة الابتكارية كجانب مستقل من جوانب الموهبة أى كموهبة مستقلة بما تضمه وتتضمنه من مرونة، وأصالة، وطلاقة. كما يكون الفرد إلى جانب ذلك متميزًا فى واحد أو أكثر من تلك العناصر التى تؤلف الجانب الفنى عامة أى يتميز بالموهبة الفنية أيضًا سواء تمثل ذلك فى الرسم أو النحت أو غيرها، إلا أن الأمر مع ذلك لايقف عند حدود الجانب الفنى بل يتجاوزه إلى الموهبة الأدائية عامة، أو حتى الموهبة البصرية بما تضمه من فنون بصرية مختلفة، وإضافة إلى ذلك قد يكون الفرد متميزًا أيضًا فى جانب معين من القدرة الحس حركية. ولكن يكفى أن نقول أنه من الصعب إن لم يكن من المستحيل أن نجد شخصًا على مثل هذه الشاكلة، وأتصور أننا إذا ما وجدناه فإنه سوف يكون بالضرورة شخصًا غير عادى أو ما يطلق عليه سوبرمان superman .

وعلى الرغم من تعدد هذه الفئات فى تعريف الموهبة فليست هناك فئة معينة من بينها يمكن الاعتداد بها وتجنب ما سواها، ولكن هناك مواقف معينة قد تفرض علينا أن نقبل هذا التعريف دون غيره مع العلم بأن هناك فئة واحدة فقط هى التى تعتمد على الجانب السيكومترى وتعتمد بالتالى على نسبة الذكاء فى تقييمها للموهبة، وتأخذها كمعيار أساسى للذكاء. وقد يرجع ذلك إلى أن الواقع يشهد أن الموهبة الأكاديمية فقط هى التى تتطلب ارتفاع نسبة الذكاء فى حين لا تتطلب ما عداها من مواهب أخرى تلك النسبة المرتفعة من الذكاء، بل يكفى وجود معدل متوسط من الذكاء على أن يكون التميز فى جانب الموهبة نفسه وليس فى نسبة الذكاء، وألا تقل

تلك النسبة عن المستوى المتوسط بطبيعة الحال. كما يشترط من جانب آخر أن تكون هناك ابتكارية من جانب الفرد كى يكون موهوبًا، وأن تكون مثل هذه الابتكارية ثابتة أى تكون سمة مميزة له وليست حالة موقفية عارضة وذلك بغض النظر عن الموهبة الابتكارية أو القدرة المرتفعة أو المميزة على التفكير الابتكارى. ومع ذلك يظل هناك سياق اجتماعى للموهبة يؤثر فيها ويشكلها إذ أنه يتضمن القيم الثقافية والفرص التى يتم إتاحتها أمام المواهب المختلفة كى تنمو وتتطور، أو التى يتم صقلها خلالها. ومن المعروف أن هذه النقطة الأخيرة يمكن أن تقدم تفسيرًا معقولاً لبعض الحالات التى نعتبرها من الموهوبين أثناء طفولتها، ولكنها لا تلبث مع النمو أن تصير من العاديين، أو العكس حيث يمكن أن نلاحظ أن بعض الحالات لا تختلف كثيرًا فى مرحلة طفولتها عن غالبية الأطفال فى نفس السن ومن نفس الجماعة الثقافية، ألا أن الأمر يختلف بالنسبة لها مع النمو وتصبح بالتالى من المتميزين فى مجالات معينة أثناء المراهقة والرشد على سبيل المثال.

كما أن القيم الثقافية من ناحية أخرى تلعب كذلك دورًا هامًا فى تحديد بعض جوانب الموهبة إذ قد يتم الاهتمام فى مكان معين بجانب معين من جوانب الموهبة، وقد لا يظهر مثل هذا الاهتمام به فى مكان آخر مثلاً، والأكثر من ذلك أن مثل هذا الاهتمام بذلك المجال قد يختلف فى المكان الواحد على مدى فترة زمنية معينة وهو الأمر الذى لاحظناه عندنا فى مصر ما بين بداية القرن الماضى، وخلاله وقرب نهايته من رفض للعمل السينمائى على سبيل المثال، والاستهجان ممن يعملون به والاستهانة بهم، بل ورفضهم بشكل سافر، إلى قبولهم فالاهتمام بهم، بل وزيادة الاهتمام بهم حتى أضحى الممثلون هم نجوم المجتمع عامة، ومثله الأعلى فى كثير من الأحيان، وهم أهم الشخصيات العامة على الإطلاق، وهم الأكثر قبولاً واحترامًا بين فئات المجتمع على اختلافها وذلك بداية من الأطفال وحتى الشيوخ.

وتؤكد هذه الفكرة الأخيرة على وجه التحديد ما نذهب إليه على المستوى النظرى من أن دراسة الموهبة فى أساسها إنما ترتبط بسيكلوجية الفروق الفردية

individual differences حيث نلاحظ وجود مثل هذه الفروق الفردية بشكل جلى فى جوانب رئيسية ثلاثة نعرض لها على النحو التالى:

١ - فروق بين الفرد والآخرين:

ويتضح ذلك فى وجود فروق واضحة بين الفرد وأقرانه العاديين أى غير الموهوبين حيث يكون مميزًا عنهم فى جانب معين من جوانب السلوك الإنسانى، ويتفوق عليهم فيه بشكل لا يقبل الجدل. كما أنه من جانب آخر يختلف حتى عن أقرانه الموهوبين الذين يشتركون معه فى نفس مجال موهبته بحيث يصعب أن نجد شخصين على نفس الدرجة من الموهبة فى هذا الجانب أو ذاك، ولكن الواقع يؤكد أن كل فرد يمثل حالة فريدة ومتفردة، تحكمها ظروف مختلفة، ومتغيرات متباينة، واستجابات لا تسير فى الغالب على نفس الوتيرة، وما إلى ذلك، وكلها بطبيعة الحال لا تنطبق بنفس الدرجة على أى شخصين.

٢ - فروق بين الفرد ونفسه فى القدرات المختلفة:

من الملاحظ أن قدرات الفرد الواحد لا تكون كلها على نفس الدرجة أو المستوى، ولكنها تختلف بحيث نجد أن إحداها مثلاً أو بعضها تميزه بدرجة أكبر من غيرها، وبالتالى نجده متميزًا فى قدرة معينة أو أكثر دون غيرها وهو الأمر الذى كنا نتناوله من قبل فى القدرات المختلفة والتى كانت فى مجملها تعطينا نسبة ذكاء معينة تعكس قدرة عقلية عامة هى الذكاء إلى أن قدم جاردنر Gardner نظريته فى الذكاءات المتعددة multiple intelligences والتى تعد إحدى النظريات الحديثة المفسرة للموهبة والتى تتناول هذه النقطة على وجه التحديد بشكل مناسب، وتقدم من خلالها نموذجًا حديثًا للموهبة. وسوف نتناول ذلك بالتفصيل فى موضع لاحق خلال هذا الكتاب.

٣ - فروق بين الفرد ونفسه فى ذات القدرة خلال فترات زمنية مختلفة:

ووفقًا لهذا المبدأ فإننا نلاحظ وجود فروق فى قدرة معينة على سبيل المثال من

جانب الفرد على امتداد مضمار نموه أى خلال مراحل نموه المختلفة حيث تختلف كل قدرة لديه من وقت إلى آخر ولا تظل مطلقًا بنفس مستواها الذى كانت عليه من قبل. وجدير بالذكر أن هناك احتمالاً آخر فى هذا الخصوص أشرنا إليه منذ قليل يتمثل فى إمكانية ألا يكون الفرد موهوبًا خلال طفولته، ولكنه مع ذلك قد يصير موهوبًا فيما بعد، وقد يكون على الجانب الآخر موهوبًا فى طفولته ولكن الأمر قد يختلف كثيرًا بعد ذلك لظروف مختلفة.

وإذا كانت تعريفات الموهبة كلها تتفق كما أوضحنا سلفًا على عناصر عامة ومشتركة فى التعريف يتم فى ضوئها تحديد الأفراد الموهوبين بشكل دقيق فإن هناك عوامل معينة ينبغى أن يتضمنها التعريف يمكن تناولها كما يلى:

١ ـ الذكاء:

ومن المتفق عليه أن ذكاء الشخص الموهوب لا ينبغى أن يقل مطلقًا عن ١٣٠ أى ما يوازى انحرافين معياريين أعلى من المتوسط سواء على مقياس وكسلر Wechsler أو مقياس ستانفورد ـ بينيه Stanford - Binet إذ أنه من المعروف أن المتوسط على كل من هذين المقياسين يساوى مائة نقطة.

٢ ـ سمات الشخصية:

من الطبيعى أن توجد هناك سمات شخصية معينة من شأنها أن تميز الطفل الموهوب عن غيره من الأقران فى مثل سنه وفى جماعته الثقافية وذلك فى كل جوانب شخصيته تقريبًا البيولوجى، والأنثروبولوجى، والاجتماعى، والثقافى، والمعرفى أو الأكاديمى وهو الأمر الذى يجعل منها كيانًا محددًا ومعقدًا له سماته المتنوعة التى تميزه عما سواه كالتحدى، ومواجهة الصعاب، والمبادرة، والدافعية، والذكاء، والمهارات بين الشخصية، وتقدير الذات، والاستقلالية، والثقة بالنفس، وإذا كان من المقرر وجود ٢ ٪ تقريبًا على الأقل من الأفراد الموهوبين فى المستوى الأكثر ارتفاعًا من الذكاء، وأن الغالبية العظمى منهم تقع فى المدى الأعلى الذى

يتراوح بين أعلى ٥ ـ ٢٠ ٪ من الأفراد فإن هذا من شأنه أن يؤكد على ذلك الدور الذى تلعبه سمات الشخصية فى هذا الإطار دون شك.

٣ـ المؤثرات البيئية:

وتتضمن مثل هذه المؤثرات أوالعوامل الوالدين، والمعلمين، والأقران، والأخوة والأخوات، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة، وما يمكن أن توفره الأسرة أو المدرسة أو المجتمع المحلى من خدمات مختلفة، وبرامج للموهوبين، وما إلى ذلك، وكلها بلا شك تمثل أموراً لها تأثيرها المباشر على تطور الموهبة.

ومن ناحية أخرى إذا كان بمقدرونا أن نتعرف على الموهبة وأن نحددها خلال مرحلة المراهقة وما بعدها، وأن نقوم بتحديد أولئك الأفراد الموهوبين، وأن نعمل على تنمية وتطوير مواهبهم فإن الأمر قد يختلف كثيراً بالنسبة للأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة وخلال سنوات المدرسة الابتدائية مع أن هذا لا يمنع من أن بإمكاننا أن نتعرف على بعض المؤشرات الدالة على الموهبة من جانب الطفل وذلك منذ العام الأول من حياته تقريبًا. ونظراً لأن موهبة الطفل آنذاك لاتكون ظاهرة كموهبة المراهق فإن البعض يرى أن يطلقوا على موهبة الطفل الموهبة الكامنة Potential giftedness وهى مع كمونها هذا تتطلب الاهتمام بسمات الشخصية، وبالمؤثرات البيئية حتى يمكن تطويرها وتنميتها. وعلى هذا الأساس قام رينزولى ١٩٩٩ Renzulli بالتمييز بين الموهبة التى تظهر فى المواقف المنزلية والمدرسية والموهبة الإبداعية أو الابتكارية ووجد أن النمط الأول منها يظهر فى المواقف المدرسية المختلفة، ويكون من السهل آنذاك اختيار أولئك الأطفال الذين يبدونه كى يلتحقوا بالبرامج المختلفة للموهبة، ويتم بالتالى تسكينهم فيها، أما النمط الثانى فيتطلب برامج مدرسية خاصة تشجع البحث الفردى، والبحث عن الحلول الجديدة غير التقليدية، والأسئلة المفتوحة. ومع ذلك فإن الفرد الواحد يحتاج لكلا النمطين من الموهبة حتى تتطور موهبته وتنمو وتزدهر.

ومن الجدير بالذكر أن تحديد تعريف دقيق ومحدد للموهبة يعد أمرًا ضروريًا لأنه يعتبر مثل التشخيص حيث يعد هذا الأخير ضروريًا حتى نتمكن من اختيار أساليب التدخل المناسبة، وكذلك الحال بالنسبة لتعريف الموهبة حيث يعد هو الأساس الذى سننطلق منه لتناول الموضوع برمته وكل ما يرتبط به من عناصر ومتغيرات مختلفة. وعلى هذا الأساس فإن أهمية التوصل إلى تعريف دقيق ومحدد للموهبة ترجع إلى العديد من الأسباب من أهمها ما يلى:

١ ـ اختيار البرامج التربوية المناسبة التى يكون من شأنها تحقيق الأهداف المحددة.

٢ ـ وضع محكات معينة للأطفال الذين سيتم إلحاقهم بمثل هذه البرامج.

٣ ـ تحديد الخدمات التى ينبغى توفيرها وتقديمها خلال البرنامج.

٤ ـ تحديد تلك القدرات التى سيركز عليها كل برنامج من البرامج المختارة.

٥ ـ تحديد أهم المصادر التى سيتم اللجوء إليها والاستفادة منها.

ومن هذا المنطلق يتم تحديد واختيار الخدمات، والعناصر، والبرامج المناسبة بحسب الموهبة التى يتم تطويرها سواءكانت عقلية، أو أكاديمية، أو اجتماعية، أو رياضية ، أو ابتكارية، أو فنية أو أدائية والعمل على تقديم الخبرات المناسبة التى يمكن أن تفى بالغرض المطلوب. ويضيف رينزولى (١٩٩٩) Renzulli أيضًا أن تطوير أى مفاهيم نظرية للموهبة أوغيرها لابد أن يواكبه بالضرورة إتباع عدد من الإجراءات المعينة التى لابد أن تعيننا فى الوصول إلى تلك الأهداف التى ننشدها ونبغى تحقيقها، كما يجب أن يتم تصميم وتطوير أدوات معينة نقوم بمقتضاها بقياس مثل هذه المفاهيم، والتأكد منها، والتعرف على مدى تطورها لدى الأفراد من مختلف الفئات العمرية، والأجناس، والطبقات والمجتمعات، وما إلى ذلك شريطة أن تشتق مثل هذه الأدوات من الإطار النظرى الذى نقوم بدراسته حتى تقيس فى النهاية ما يتم وضعها من جانبنا لقياسه. ومن ناحية أخرى لابد أن يكون هناك استراتيجيات مناسبة يتم من خلالها دراسة تلك المفاهيم وتطورها، وما يمكن أن

يؤثر فيها من عوامل ومتغيرات مختلفة فى البيئة المحيطة إلى جانب مواجهة ما يمكن أن يجابهنا من مشكلات أوعقبات فى سبيل ذلك، وتحديد ذلك الأسلوب الذى يمكننا من خلاله أن نتغلب على مثل هذه المشكلات أو العقبات. كما أن هناك أيضًا أدوات معينة تعد ضرورية حتى نتمكن من القيام بذلك ونصل فى النهاية إلى تحقيق تلك الأهداف التى نسعى دومًا إليها. إلا أن الأمر لايقف عند حدود مثل هذه الأدوات فحسب، بل يتجاوزه إلى تلك المصادر المجتمعية ذات الأهمية فى هذا الصدد والتى يمكن الاستفادة منها فى سبيل ذلك وتحديد ما يمكن تقديمه من خدمات مختلفة لأولئك الأفراد الذين نقوم بدراسة تطور مثل هذه المفاهيم وخلافها لديهم.

ومما لا شك فيه أن تحديد الموهوبين والتعرف عليهم قد سار وفق نمط أو فلسفة معينة تقتضى أن نقوم أولاً بتحديد نسبة ذكاء معينة نحكم من خلالها على موهبة الفرد. وقد شهد المجال جدلاً وخلافًا ونقاشًا كبيرًا حول هذا الموضوع حيث رأى البعض أن الشخص الموهوب هو ذلك الفرد الذى يزيد مستوى ذكائه عن ١٧٠ نقطة، ورأى غيرهم أنه يزيد عن ١٦٥، فى حين رأى آخرون أنه يزيد عن ١٥٠، بينما رأى فريق آخر أن مستوى ذكائه هذا يجب أن يزيد عن ١٣٥، ورأى غيرهم أنه ينبغى ألايقل عن ١٣٠ نقطة. وتحت أى ظروف فإن الرأى القاطع فى ذلك يتلخص فى أن نسبة الذكاء تلك يجب أن تكون فى حدها الأدنى مساوية لمائة وثلاثين نقطة على أحد مقاييس الذكاء حيث أن معدل ذكاء الشخص الموهوب يجب أن يزيد عن المتوسط بمقدار انحرافين معياريين على الأقل. وإذا كان كل من اختبارى وكسلر Wechsler وستانفورد ـ بينيه Stanford -Binet هما الأكثر شيوعًا وانتشاراً لقياس نسبة الذكاء على مستوى العالم فإن المتوسط على كل منهما كما أشرنا من قبل يساوى مائة، أما الانحراف المعيارى على أولهما فيساوى ١٥، بينما يساوى ١٦ على الثانى، وبالتالى فإن الانحرافين المعياريين يبلغان ثلاثين نقطة تقريبًا، وإذا ماأضفنا قيمة هذين الانحرافين المعياريين إلى المتوسط فسوف يصل مجموع النقاط آنذاك إلى

مائة وثلاثين، ومن ثم يكون ذلك هو الحد الأدنى للموهبة وخاصة الموهبة العقلية أو الأكاديمية أو ما تعرف بالقدرة العقلية العامة فقط وهى تلك القدرة التى تصل بالفرد إلى التفوق العقلى حيث أنه كلما زادت نسبة الذكاء كان ذلك جيدًا، بل يصبح هو الأفضل إذ أنه يعكس بذلك بل يستتبعه بالضرورة تفوق عقلى وموهبة أكاديمية أعلى فى مستواها. أما باقى المجالات الأخرى للموهبة فإنها لا تتطلب مثل هذا المستوى المرتفع من الذكاء مع تسليمنا بأن أى ارتفاع فى نسبة الذكاء يعد هو الأفضل بكافة المقاييس، ولكنها بدلاً من ذلك تتطلب مستوى عاديًا من الذكاء أى متوسطًا كقدرة عامة مع تفوق واضح للفرد فى تلك القدرة التى تمثل موهبته.

وعلى هذا الأساس يتم استبعاد الأطفال المتخلفين عقليًا من تلك القائمة التى تتضمن الأطفال الموهوبين ذوى الإعاقات أو الموهوبين عامة لنقطع الطريق بذلك على من يرى أن الأطفال المتخلفين عقليًا يمكن أن يكونوا موهوبين فى بعض المجالات إذ أن ذلك من وجهة نظرنا يعد أمرًا غير صائب حيث أنه قدتكون لديهم قدرة معينة متميزة قياسًا بأقرانهم المتخلفين عقليًا وليس العاديين لأنه مهما بلغ أداؤهم عليها فإنه لن يصل إلى مستوى أداء أقرانهم العاديين. ومن جانب آخر فإن هناك حقيقة هامة لا يمكن إنكارها كما يشير عادل عبد الله (٢٠٠٤) تتمثل فى أن بعض الأطفال الموهوبين قد يعانوا من إعاقات معينة، كما أن بعض الأطفال المعوقين قد يكونوا موهوبين فى مجالات أخرى معينة، إلا أن مثل هؤلاء الأطفال الموهوبين ذوى الإعاقات لايمكن مطلقًا أن يتضمنوا أطفالاً من المتخلفين عقليًا حيث أن تعريف مثل هؤلاء الأطفال يستثنى منهم أولئك الأطفال المتخلفين عقليًا، ويعد هذا بالقطع أمرًا منطقيًا، بل إنه يمكن التأكد منه بعملية حسابية ومنطقية بسيطة مؤداها أن الطفل المتخلف عقليًا يقل معدل ذكائه عن المتوسط بمقدار انحرافين معياريين على الأقل أى يكون ٧٠ نقطة على أقصى تقدير، بينما يزيد معدل ذكاء الأطفال الموهوبين عن المتوسط بمقدار انحرافين معياريين على الأقل وذلك على اعتبار أن المتوسط يساوى مائة وفقًا للاختبارين الذين أشرنا إليهما من قبل، كما أنه إذا كان

هذا الأمر ينطبق على الموهبة العقلية أو الأكاديمية فإن الجوانب أو المجالات الأخرى للموهبة تتطلب معدل ذكاء عام لا يقل بأى حال من الأحوال عن المتوسط مع تفوق واضح من جانب الفرد كما أشرنا فى مجال موهبته، وبالتالى لا يمكن أن يكون هناك من المتخلفين عقليًا من يصل مستوى ذكائه إلى ذلك، أو من يتسم بالتفكير الابتكارى وإذا ما وصل مستوى ذكاء أى فرد إلى حد المائة فإنه لايمكن أن يكون مطلقًا من المتخلفين عقليًا، بل سيدخل بدلاً من ذلك فى عداد العاديين.

طبيعة الموهبة ومجالاتها

من الجدير بالذكر أن مصطلح الموهبة giftedness قد دخل ميدان علم النفس كجانب من تلك الجوانب التى تتضمنها دراسة الفروق الفردية، ولكنه ما لبث أن فقد هذا المغزى السيكلوجى الذى اكتسبه آنذاك، وأضحى أحد أهم تلك الموضوعات التى تتضمنها التربية كعلم ودراسة، بل إنه قد أصبح من أهم الموضوعات أو المجالات التى تهتم بها التربية الخاصة على وجه الخصوص، كما أصبح له مجالاته الخاصة به التى تتفرع عنه، وأصبح له متخصصوه من جانب آخر وذلك فى كل مجال من تلك المجالات الفرعية التى يتضمنها. وترى إليزابيث ماكليلان (١٩٨٥) Mc Clellan أن مفهوم الموهبة قد ارتبط بالعبقرية genius فى بداية القرن الماضى حيث تم استخدام مقاييس الذكاء فى سبيل تحديد الموهبة، واستخدمت الدرجات فى الطرف الأدنى منها للدلالة على التخلف العقلى، بينما استخدمت الدرجات فى طرفها الأعلى للدلالة على الموهبة والعبقرية. إلا أن استخدام تلك المقاييس فقط للدلالة على الموهبة قد تعرض للنقد فى النصف الثانى من القرن الماضى حيث أيقن العلماء أن الموهبة تتجاوز القدرة العقلية لتضم الإبداع، والذاكرة، والدافعية، والبراعة البدنية، والحذاقة الاجتماعية، والحساسية للجمال وهوالأمر الذى أسهم كثيراً فى ظهور المفهوم والمعنى الحالى للموهبة، وما تضمه وتتضمنه من مجالات عامة متعددة ومتنوعة .

وتشير الموهبة من وجهة نظرنا إلى قدرة لدى الفرد تزيد بشكل عام عن المتوسط

وتستمر فى الزيادة حتى المستوى المرتفع جداً وما بعده، وذلك فى واحد أو أكثر من مجالات السلوك الإنسانى المتعددة، وبالتالى فإن حدها الأدنى يتحدد فى المستوى فوق المتوسط، أما حدها الأعلى فلا حدود له حيث تستمر تلك القدرة فى الزيادة وذلك إلى ما لا نهاية. وتشير الموهبة فى أساسها من هذا المنطلق إلى تلك القدرة المتميزة التى يتسم بها الفرد فى جانب واحد أو أكثر من تلك الجوانب التى تمثل مجالات أساسية للموهبة، والتى تحددها ريم (٢٠٠٣) Rimm اتفاقًا مع تعريف مارلاند Marland الذى تم تقديمه فى بدايات العقد الثامن من القرن الماضى فى ستة مجالات عامة وأساسية هى:

١ ـ الموهبة الأكاديمية أو التحصيلية.

٢ ـ القدرات العقلية الخاصة.

٣ ـ القدرة على التفكير الابتكارى.

٤ـ القدرة على القيادة.

٥ ـ القدرة الحس حركية.

٦ ـ الفنون البصرية أو الأدائية.

وقد يتضمن هذا الجانب الأخير كلاً من الفنون البصرية من ناحية، والفنون الأدائية من ناحية أخرى على أن تمثل تلك القدرة المتميزة من جانب الفرد استعداداً وراثيًا لديه هو الذى يسهم فى تميزها. وحينما يتحول مثل هذا التميز فى الاستعداد أو القدرة إلى تميز فى الأداء من جانب الفرد على أثر خبرات التعلم التى يكون قد مر بها واستفاد منها فإنه يتحول بذلك إلى موهبة فى الأداء talent أو موهبة عملية. ومن هذا المنطلق يصبح الطفل الموهوب هو ذلك الطفل الذى تكون لديه على سبيل المثال قدرة عقلية عامة متميزة كما يدل عليها أو يعكسها ارتفاع معدل ذكائه، أو يكون متميزاً فى واحد أو أكثر من تلك الأنشطة العديدة التى ترتبط بتلك القدرة، أو تكون لديه قدرة خاصة يتميز فيها إلى درجة غير عادية.

وإذا ما عدنا إلى جوانب الموهبة التى يتميز الفرد فى واحد أو أكثر منها، والتى أشرنا إليها سلفًا فيمكن أن نوضحها على النحو التالى:

١ ـ القدرة العقلية العامة: general intellectual ability

وعادة ما يتم تحديد مثل هذه القدرة فى ضوء درجة مرتفعة يحصل الفرد عليها فى أحد اختبارات الذكاء المختلفة سواء تم تطبيقها بشكل فردى أو بصورة جماعية، وغالبًا ماتوازى انحرافين معياريين على الأقل أعلى من المتوسط والذى يتحدد بمائة نقطة وفقًا لمقياس وكسلر Wechsler للذكاء ومقياس ستانفورد ـ بينيه - Stanford Binet وعلى هذا الأساس فإن نسبة ذكاء الفرد يجب أن تزيد عن ١٣٠ كحد أدنى. ويتسم الأطفال الذين يتمتعون بمثل هذه الموهبة بالعديد من الخصائص من أهمها ما يلى:

أ ـ مخزون كبير من المعلومات العامة.

ب ـ مستوى مرتفع أو متقدم من المفردات اللغوية.

جـ ـ ذاكرة متوقدة.

د ـ معرفة جيدة بالكلمات المجردة.

هـ ـ مستوى متقدم من التفكير المجرد.

٢ ـ الاستعداد الأكاديمى الخاص: specific academic aptitude

يتميز الأطفال الذين يتسمون باستعداداتهم الأكاديمية الخاصة بأدائهم المتميز على اختبارات التحصيل، أو اختبارات الاستعدادات وذلك فى مجال دراسى معين كالرياضيات على سبيل المثال، أو اللغات، أوغيرها. وعادة ما يحصل الطفل فى الاختبارات التحصيلية التى تعقد فى هذا المجال أوذاك على درجة لاتقل عن ٩٧ ٪ من النهاية الكبرى أو العظمى لدرجات هذا الاختبار أو ذاك.

٣ـ التفكير الابتكارى: Creative thinking

ويعنى قدرة الفرد على إنتاج أفكار جديدة عن طريق وضع بعض العناصر معًا

وتركيبها مع بعضها البعض مع العلم بأنه عادة ما ينظر إلى تلك العناصر على أنها مستقلة عن بعضها البعض، أو غير متشابهة، وربما تكون متنافرة، كما يترتب على ذلك استعداد الفرد لتطوير معان جديدة من هذا التآلف تصبح ذات قيمة اجتماعية معينة. وهناك مجموعة من السمات تميز أولئك الأفراد الذين يتمتعون بالتفكير الابتكارى من أهمها ما يلى:

أ ـ الانفتاح على الخبرة.

ب ـ إخضاع معاييرهم الشخصية للتقييم المستمر.

جـ ـ القدرة المتميزة على اللعب بالأفكار والكلمات.

د ـ الرغبة فى المجازفة أو المخاطرة، بل والقيام بذلك.

هـ ـ الميل إلى التعقيد فى الجمل والأفكار، وتفضيله على بساطة التركيب.

و ـ تقبل الغموض.

ز ـ الصورة الإيجابية عن الذات.

ح ـ القدرة على الانغماس فيما يقومون به أو يؤدونه من مهام مختلفة ومتنوعة وربما تكون متباينة إلى حد ما.

وهناك أكثر من وسيلة أوطريقة واحدة نستطيع بموجبها أن نتعرف على مثل هؤلاء الأفراد، وأن نحددهم من خلالها بشكل مقبول إلى درجة لابأس بها، بل أنه ليمكننا أن نقوم بذلك بطريقة صحيحة إلى درجة كبيرة جداً، وتتمثل تلك الطرق فيما يلى:

أ ـ من خلال درجاتهم المرتفعة على أحد مقاييس التفكير الابتكارى، ومن أشهر هذه المقاييس وأكثرها شيوعًا وانتشارًا حتى على المستوى العالمى مقياس تورانس Torrance أومقاييس تورانس كما يطلق البعض عليها.

ب ـ من خلال أدائهم الابتكارى المتميز الذى يمكننا ملاحظته.

٤. القدرة على القيادة : leadership ability

وتعرف هذه القدرة بأنها قدرة الفرد على توجية الآخرين أو الجماعة نحو اتخاذ

قرار عام معين، أوالقيام بعمل عام مشترك أو محدد، ويقوم أولئك الأفراد الذين يتمتعون بتلك القدرة باستخدام مهارات العمل مع الجماعة بشكل جيد، كما أنهم عادة ما يأخذون بزمام المبادرة، ويميلون إلى التفاوض حتى فى المواقف الصعبة. ويمكن التعرف على تلك المهارة أو هذه الموهبة من خلال ما يلى:

أ ـ اهتمام الطفل وشغفه بحل المشكلات.

ب ـ مهاراته المتميزة فى حل تلك المشكلات.

جـ ـ الثقة بالنفس.

د ـ تحمل المسئولية.

هـ ـ التعاون.

و ـ الميل للسيطرة.

ز ـ القدرة على التكيف للمواقف الجديدة.

وهناك العديد من المقاييس التى يمكن استخدامها فى سبيل التعرف على مثل هؤلاء الأفراد، من أشهرها وأهمها مقياس سلوك التوجه نحو العلاقات المؤسسية بين الشخصية.Fundamental Interpersonal Relations -Orientation .Behavior FIR - B

٥ـ القدرة الحس حركية: Sensorimotor ability

وتتضمن هذه القدرة أو المهارة القدرات الحركية لدى الفرد، ونادرًا ما يتم استخدامها كمحك فى برامج الموهوبين باستثناء تلك البرامج التى يتم تقديمها للموهوبين رياضيًا، ومن أهم المهارات التى تتضمنها هذه القدرة ما يلى:

أ ـ المهارات العملية. Practical

ب ـ المهارات المكانية . spatial

جـ ـ المهارات الميكانيكية mechanical

دـ المهارات البدنية physical

٦- الفنون البصرية أو الأدائية: visual and performing arts

يتسم الأفراد الموهوبون فى هذا الجانب بتمتعهم بمواهب خاصة فى الفنون البصرية كالتصوير، والرسم، والخط، أو بمواهب مماثلة فى الفنون الأدائية كالموسيقى، والشعر، والنثر، والتمثيل، والرقص، أو ما يرتبط بذلك من قدرات.

ومن الجدير بالذكر أن جميع التعريفات التى تتناول الموهبة تتفق فى الأغلب والأعم على وجود عنصر مشترك فيها يتمثل فى أن الشخص الموهوب هو ذلك الفرد الذى تكون لديه القدرة على تحقيق مستوى غير عادى من الأداء فى مجال تعبيرى واحد أو أكثر مع العلم بأن بعض هذه المجالات يكون عام جداً كالقيادة، والتفكير الابتكارى، ويؤثر بالتالى على جوانب متعددة من حياة الفرد فى حين يكون بعضها الآخر خاص جداً ولا يبدو تأثيره إلا فى مواقف معينة فقط كالقدرة المتميزة للفرد فى الرياضيات مثلاً، أو العلوم، أو الموسيقى، وهكذا. ومن هذا المنطلق فإن مصطلح الموهبة يتضمن الإشارة بوجه عام إلى مدى كبير من القدرات غير الخاصة أو التى تعتمد على مقياس واحد فقط.

وغنى عن البيان أن الموهبة يجب ألا تتعارض مع تلك الوسيلة التى يتم استخدامها فى سبيل التعرف على مثل هذه الموهبة، فملاحظات الوالدين للطفل مثلاً، أو الدرجة المرتفعة التى يحصل عليها الطفل فى الاختبار، أو مستوى ذكائه المرتفع ليست هى الموهبة فى حد ذاتها، ولكنها تعد بدلاً من ذلك بمثابة إشارات معينة تعكس وجود الموهبة لدى الفرد فى هذا الجانب أو ذاك حيث تنعكس موهبته على أدائه الذى يلاحظه الوالدان أو المعلمون، وهى التى تجعل ذلك الأداء متميزاً. كما أن مثل هذه الموهبة من ناحية أخرى هى التى تؤدى إلى حصوله على درجة مرتفعة فى اختبار التحصيل، أو هى التى تؤدى إلى درجة مرتفعة فى اختبار الذكاء، ومن ثم تؤدى إلى ارتفاع مستوى ذكائه. ولا يخفى علينا أن بعض هذه الموشرات الدالة على الموهبة تتأثر بدرجة أكبر من غيرها بتلك البيئة التى ينشأ الفرد فيها، وبما يوجد لدى الآخرين فى تلك البيئة من اتجاهات، وبالتالى مدى تقديرهم لمثل هذه

الموهبة أو تلك. وأعتقد أن ما مر به مجتمعنا خلال القرن الماضى يعد خير دليل على ذلك حيث كان التمثيل والغناء، والموسيقى على سبيل المثال من الأمور المرفوضة، وربما المشينة خلال النصف الأول من القرن، كذلك فقد ظلت الرياضة من وجهة نظر الكثيرين مضيعة للوقت، ولا طائل منها إلى أن ظهر الاحتراف فى العقدين الأخيرين من ذلك القرن تقريبًا فتغيرت بالتالى اتجاهات عديدة.

ومن هذا المنطلق يعرف الشخص الموهوب بأنه ذلك الشخص الذى يتم تحديده من قبل متخصصين على أنه يتميز بقدرات متميزة فى جانب معين أو أكثر من جوانب السلوك الإنسانى تمكنه من تحقيق مستوى مرتفع ومتميز من الأداء فى هذا الجانب أو ذاك. وبالتالى فإن مثل هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى برامج تربوية متميزة، وخدمات لاتتوفر فى ذلك البرنامج التربوى العادى الذى يتم تقديمه فى المدارس العادية وذلك حتى نساعدهم فى تحقيق إسهامات متميزة سواء لأنفسهم أو لمجتمعهم. وتعمل مثل هذه البرامج على إشباع حاجاتهم المختلفة، وتطوير وتنمية قدراتهم المتميزة إلى الحد الأقصى، وإذا كانت حاجات هؤلاء الأطفال تتباين بما يجعل منهم فئة غير متجانسة يصبح من الطبيعى ومن الضرورى أن تتباين تلك الخدمات التى يتم تقديمها إليهم وهو الأمر الذى يؤدى أيضًا إلى تباين واختلاف ما يتم اللجوء إليه من برامج مختلفة فى هذا الصدد.

وجدير بالذكر أن الموهبة لا تمثل جوانب إيجابية على الدوام، بل إنها فى بعض الأحيان قد تدفع بالفردإلى العزلة حيث قد يجد نفسه مضطرًا للانزواء بعيدًا عن الآخرين نظرًا لأن اهتماماته مثلاً قد لاتتناسب مع اهتماماتهم، وقد ينظر الأطفال فى المدرسة إليه على أنه غير مقبول بينهم إذ يذكرهم باستمرار بانخفاض قدراتهم، ومن ثم فهم لا يريدون أن يسايروا طفلاً مثله وهو الأمر الذى يجعلهم يفضلون الابتعاد عنه. ومن جانب آخر فإن البنات قد يجدن أنفسهن منبوذات من الآخرين مما يضطرهن فى مرحلة المراهقة إلى التظاهر بعكس ذلك حتى يجدن من ينجذب إليهن من البنين. وإلى جانب ذلك فإن الطفل الموهوب قد يجد صعوبة فى التكيف

للروتين المدرسى، ويشعر وكأنه يمثل قيوداً عليه تتحكم فيه وتحكم تصرفاته وتحد منها، كما أن الكمالية أو المثالية تمثل مشكلة أخرى له حيث قد لا تسمح له بالخطأ مما قد يحرمه من فرص التعلم من الأخطاء وهو الأمر الذى قد يعرضه بجانب ذلك إلى الإحباط، وربما يعرضه للملل. كذلك فإن علاقاته مع أقرانه قد تتعرض للتوتر فى كثير من الأحيان مما يشعره بعدم التوازن بين نموه العقلى المعرفى ونموه الانفعالى.

وإذا ما عدنا إلى مجالات الموهبة الستة من جديد فسوف نجد أن بإمكاننا أن نقسمهم أو نصنفهم إلى نوعين أساسيين للموهبة **يتمثل أولهما** فى ذلك المجال الأول من تلك المجالات الستة السابقة والمعروف بالموهبة العقلية أو الأكاديمية والذى يسمى فى هذا التصنيف الحالى بالموهبة المرتبطة بتعلم الدروس lessson learning giftedness أما النوع الثانى منها فيضم المجالات الخمسة الباقية، ويعرف بالموهبة الإنتاجية الإبداعية creative productive giftedness . ويمكن قياس النوع الأول من هذين النوعين باستخدام اختبارات مقننة للقدرات وهو الأمر الذى يمكن اللجوء إليه فى سبيل اختيار الأطفال للالتحاق ببرامج القدرات المعرفية التى تتناول مواقف التعلم التقليدية فى المدرسة وخاصة تلك المواقف التى تركز على المهارات التحليلية بدلاً من المهارات العملية أو الابتكارية. إلا أن هذا لا يمنع فى واقع الأمر أن تكون هناك ابتكارية من جانب الفرد حيث سيكون وضعه العام أفضل من أقرانه بالطبع حيث لا يخفى علينا أن هذ النوع من الموهبة يؤدى إلى حصول الطالب على درجات مرتفعة فى الاختبارات التحصيلية المختلفة التى تعقدها المدرسة وهو ما يمكن أن نراه بشكل واضح فى التقرير المدرسى الخاص بالطالب أو ما يسميه عامة الناس بالشهادة المدرسية، وبالتالى يمكن أن نقرر وجود علاقة إيجابية وارتباط دال بين تلك القدرات أو هذه الموهبة من ناحية وبين تلك الدرجات التى يحصل الطالب عليها فى المدرسة من ناحية أخرى. ومن هذا المنطلق يتحدد دور المتعلم فى هذا النوع من الموهبة أى الموهبة المرتبطة بتعلم الدروس فى عدد من الخطوات المحددة التى ترتكز جميعها على فهم الدروس والحصول على أعلى الدرجات فى الاختبار،

وعادة ما تتمثل تلك الخطوات في فهم، وإدراك واستيعاب، وحفظ دروس معينة يتضمنها منهج معين يتم تقديمه له في إطار نسق مدرسي معين أي داخل مدرسة معينة على الأقل. وعلى هذا الأساس فإن هذا النوع من الموهبة يضم في المقام الأول أولئك الأفراد الذين يحصلون على أعلى ٥ ٪ من الدرجات على تلك الاختبارات التي تعقدها المدرسة لقياس مستوى تحصيلهم.

أما النوع الثاني من الموهبة وهو الموهبة الإنتاجية الابتكارية فيتناول مجالات النشاط الإنساني التي يكون الاهتمام فيها منصبًا على تطوير أفكار أصيلة، والوصول إلى إنتاج أصيل، أو تعبيرات فنية أصيلة إلى جانب التطوير الواضح في مجالات المعرفة المختلفة التي يمكن أن نصل من خلالها إلى التأثير على الآخرين، ومن ثم فإن مواقف التعلم التي تهتم بمثل هذا النوع من الموهبة تركز في الأساس على استخدام المعارف المختلفة المتاحة، وعمليات التفكير المختلفة، وتطبيقها بشكل تكاملي، واستنتاجي، وبطريقة موجهة نحو حل مشكلة حقيقية. ويضم هذا النمط من الموهبة أولئك الأطفال الذين يحصلون على درجات تعتبر ضمن أكثر الدرجات ارتفاعًا ولكنها مع ذلك لا تصل مطلقًا إلى تلك النسبة التي أشرنا إليها في النوع الأول إذ تكون درجاتهم متميزة ولكنها لا تكون من أعلى الدرجات على الإطلاق. وجدير بالذكر أن دور المتعلم يتحول وفق هذا النوع من الموهبة وذلك من مجرد فهم، وإدراك، واستيعاب، وحفظ دروس معينة يتم تقديمها في إطار منهج محدد في البيئة المدرسية «كما هو الحال في النوع الأول» إلى تطوير وتقديم معلومات، وأفكار جديدة وأصيلة ومتنوعة من تلك المعلومات التي يتم تقديمها له في إطار موقف تعلمي معين .

ومن المعروف أن الموهبة الإنتاجية الإبداعية أو الابتكارية تميل إلى أن تكون موقفية حيث تظهر في سياق موقف معين، وترتبط بمجال محدد يبدي فيه الفرد تفوقًا وهذا هو السائد والأكثر شيوعًا بين الغالبية العظمى من الأفراد، أما بالنسبة لما تبقى منهم فإن هناك عددًا قليلاً قد يبدون موهبة في أكثر من مجال واحد. وبذلك يصبح

الطفل الموهوب من هذا المنطلق هو ذلك الطفل الذى تتوفر لديه مجموعة معينة ومركبة من السمات ذات الأهمية فى هذا الصدد، كما أنه يستطيع أن يقوم فى ذات الوقت باستغلال مثل هذه السمات التى تميز أداءه فى مجال معين من مجالات السلوك الإنسانى فى تحسين مستوى ذلك الأداءوتطويره وهو الأمر الذى يكون من شأنه أن يجعل أداءه فى مثل هذا المجال متميزاً وفريداً. وتؤكد النظرة الثاقبة فى هذا الصدد أن هناك على وجه الخصوص سمتين أساسيتين يجب أن تتوفرا فى الشخص الموهوب حتى تصبح موهبته حقيقية، وهاتان السمتان هما:

١ ـ الإبداع أو الابتكار.

٢ ـ الدافعية.

ويرجع السبب فى ذلك إلى أن الإبداع أو الابتكارية هى التى تساعده على تقديم أفكار جديدة وأصيلة، وتعمل فى الوقت ذاته على توليد مثل هذه الأفكار من موضوعات قديمة أو ثابتة وموجودة بالفعل مما يؤدى به إلى الوصول إلى أفكار أصيلة، أو إلى إنتاج أصيل، والتعبير عنه أو حتى عن تلك الأفكار بشكل أصيل وذلك بغض النظر عن الموهبة الابتكارية كمجال مستقل من مجالات الموهبة. أما الدافعية على الجانب الآخر فتساعده على استمرار العمل الدءوب من جانبه، بل إنها هى التى تساعده على ذلك حتى يصل فى النهاية إلى مثل هذه الأفكار الأصيلة أو الإنتاج الأصيل، أو ذلك التعبير الفنى الأصيل عنها، كما أنها هى التى تدفعه أيضًا إلى استمرار العمل فى سبيل الوصول إلى مثل هذه الأفكار وذلك الإنتاج، ومن جانب آخر فإن الإبتكارية التى يصل الفرد إليها أو يعبر عنها قد تدفعه إلى مزيد من الدافعية، وتؤدى تلك الدافعية إلى الابتكارية، وبالتالى تؤدى الابتكارية على الجانب الآخر إلى المزيد من الدافعية، وهكذا.

الإبداع أو الابتكارية كعامل حاسم فى الموهبة

من الجدير بالذكر أن الموهبة تسهم كما تشير فان تاسيل ـ باسكا (٢٠٠٠) van Tassel - Baska فى تقديم حلول جديدة لمشكلات قدتكون عادية يتعلق كل منها

بجانب معين من جوانب أو مجالات الموهبة، وبالتالى كلما ارتفع معدل ذكاء الفرد الموهوب كان ذلك أفضل بالنسبة له، إلا أن معدل الذكاء المرتفع رغم أهميته لايعتبر فى حد ذاته مكونًا كافيًا للموهبة إذ يتطلب الأمر قدرًا معقولاً من الإبداع والابتكارية. ومع أهمية ارتفاع معدل الذكاء فى سبيل تحقيق الابتكارية فإننا فى واقع الأمر نجد أن هناك العديد من الأفراد يتسمون بمعدلات ذكاء مرتفعة، ولكنهم مع ذلك ليسوا مبدعين، ولا يتميزون بالابتكارية.

ومن المعلوم أن الابتكارية تعنى تقديم حلول جديدة لمشكلات قديمة أومشكلات موجودة بالفعل يواجهها الفرد ويعانى منها. وتضم الابتكارية فى الواقع ثلاثة مكونات أساسية هى الطلاقة fluency والمرونة flexibility والأصالة originality وكلها بطبيعة الحال تساعدالفرد فى تقديم نماذج إبداعية أو ابتكارية لحل المشكلات، ويمكن تحديد تلك الابتكارية التى يقدمها الفرد أو يصل إليها عن طريق تحليل النتاج الابتكارى الذى يقدمه أويتوصل إليه أيًا كان مجال الموهبة الذى يتم من خلاله تقديم مثل هذا النتاج الذى يتم تقييمه فى إطار تلك الثقافة التى ينتمى إليها، والمجال الذى يتم تقديمه من خلاله. ومع ذلك فإن هناك من يرى أن أى شخص ناجح يعتبر ممن يتميزون بالابتكارية حيث يجب عليه حتى يتمكن من تحقيق النجاح أن يكون ذا شخصية ابتكارية وهو الأمر الذى يتطلب عدة أمور هى:

١ ـ سمات معينة.

٢ ـ مهارات محددة.

٣ ـ عوامل بيئية.

ففيما يتعلق بالسمات والتى تمثل أول هذه الأمور التى يجب أن تتوفر فى الفردكى يصير ابتكاريًا فإنه ينبغى أن يتسم بمجموعة من السمات من أهمها مايلى:

١ ـ قاعدة عريضة من المعلومات العامة.

٢ـ إبداء اهتمام كبير فى مجال موهبته يفوق ما يمكن أن يبديه أقرانه.

٣ـ البحث الدائم عن كل ما هو جديد.

٤ـ اللجوء إلى المثيرات الغريبة والمعقدة.

٥ ـ التناول المتميز للمشكلة.

٦ ـ الفضول أو حب الاستطلاع.

٧ ـ الرغبة فى اكتشاف الجديد والتوصل إليه.

٨ـ المرونة من الناحيتين المعرفية والسلوكية.

٩ـ الميل للعزلة أو الوحدة.

١٠ ـ الاستقلالية سواء فيما يتعلق باتخاذ القرارات أوالسلوكيات.

١١ ـ البعد عن الحلول التقليدية.

ومن الملاحظ أن تلك السمات تعد ضرورية للموهبة بشكل عام، وعلى الرغم من أهميتها فى توصل الفرد إلى ذلك النتاج الابتكارى فإنها عادة ما تسهم فى إعطاء تفسير مناسب عن ذلك النتاج الابتكارى الذى يتوصل الفرد إليه، إلا أنها رغم كل ذلك لا تعد كافية حيث هناك مهارات تساعدالفرد فى الوصول إلى تلك الابتكارية. ويمكن للفرد أن يتعلم مثل هذه المهارات كما يمكننا نحن من جانب آخر أن نعمل على تنمية وتطوير تلك المهارات من جانبه. وترتبط هذه المهارات بتلك المراحل التى تمر بها العمليات أو الأفكار الابتكارية والتى تتمثل فى المراحل الأربعة التالية:

١ ـ مرحلة الإعداد.

٢ ـ مرحلة الحضانة.

٣ ـ مرحلة الوصول إلى حل.

٤ ـ مرحلة التحقق من صحة الحل.

ومن الطبيعى أن تتطلب كل مرحلة من هذه المراحل مجموعة من المهارات تتناسب معها، فتتطلب مرحلة الإعداد مهارات مثل جمع البيانات، واستخدام

الأدوات المختلفة فى سبيل ذلك، وإجراء العمليات المختلفة على المشكلة سواء كانت تلك العمليات عقلية أو غير ذلك فى حين تتطلب مرحلة الحضانة العمل الجاد على المشكلة،ومحاولة التوصل إلى حلول مناسبة، وفرض الفروض المختلفة، بينما تتطلب مرحلة الوصول إلى الحل الاستنباط، والاستنتاج، والتصنيف، أما المرحلة الأخيرة فتتطلب اختبار صحة الفروض، والقياس، والتطبيق. ولايخفى علينا أن هذه المراحلةجميعًا تتطلب الانتباه، والإدراك، والفهم، والاستيعاب، والقياس، ومرونة التفكير، والتفكير التباعدى، وأن هذه العمليات جميعها تخضع للتنمية والتطوير من خلال استخدام استراتيجيات معينة من أهمها العصف الذهنى brainstorm حيث تسهم فى توليد العديد من الأفكار حول المشكلة المثارة مما يؤدى إلى الوصول الحتمى إلى الحل الأمثل وذلك من خلال عملية تحليل شاملة لتلك الأفكار التى يتم توليدها. ومع ذلك يجب أن يتم تعديل وتطوير مثل هذه المهارات حتى يمكن أن تتواءم مع مشكلات معينة.

وإذا كانت مثل هذه المهارات يتم تعلمها من جانب الفرد وتنميتها وتطويرها أيضًا فإن ذلك ينبغى أن يتم خلال بيئة معينة بما تضمه من عناصرمختلفة ومتعددة. ومن هذا المنطلق تبرز أهمية العناصر التالية:

١ ـ البيئة المنزلية.

٢ ـ البيئة المدرسية.

٣ ـ أساليب التنشئة الاجتماعية التى يتبعها الوالدان.

٤ـ مايتلقاه الطفل من تربية أو تعليم مدرسى.

ومن المؤكد أن مثل هذه العوامل البيئية تسهم فى تعليم الفرد التوصل إلى إنتاج ابتكارى معين، وعندما يتم ذلك فإنها تسهم من جانب آخر فى تنمية وتطوير مثل هذا النتاج الابتكارى الذى يتم التوصل إليه وهو الأمر الذى لا نستبعد معه أن يصبح بإمكان الفرد أن يضيف إسهامًا بارزًا من جانبه إلى نفسه، أو جماعته الثقافية، أو مجتمعه من جراء ذلك.

ومن هذا المنطلق يتضح أن الموهبة فى حد ذاتها يجب أن تصحبها درجة معقولة من الإبتكارية تمكن الفرد بموجبها من ابتكار أفكار جديدة من أصول موجودة من قبل، كما يتمكن أيضًا من تقديم حلول إبداعية لموضوعات أو مشكلات قائمة فى ظل معطيات ثابتة تقريبًا. ومن المعروف أن هذه الأفكار الابتكارية لا تعنى مطلقًا أو لا تشير إلى الموهبة الابتكارية أو ما تعرف بالقدرة على التفكير الابتكارى لأن هذا شئ وذاك شئ آخر، ونحن لسنا بصدد الحديث عن الموهبة الابتكارية هنا. ومع ذلك يمكن أن نصل إلى استنتاج عام مؤداه أن الابتكارية تعد بمثابة عامل عام أو مشترك فى كل مجالات الموهبة تقريبًا يضيف إلى موهبة الفرد ويسهم فى صقلها.

كذلك فإن هذه الابتكارية فى حد ذاتها تخضع للنمو والتطور، وهنا يبرز دورالأسرة والمدرسة فى تدعيم وتعزيز وتنمية القدرات الابتكارية للأطفال وهو الأمر الذى يمكن تحقيقه من خلال العمل على تحقيق ستة أهداف أساسية تتمثل فيما يلى:

١ ـ حث الطفل ودفعه إلى المجازفة العقلية وذلك من خلال التعبير عن أفكاره وآرائه فى مختلف الأنشطة والمواقف المختلفة التى يبدى اهتمامًا بها إلى جانب قيامه بتقييم مختلف العناصر المتضمنة فى مثل هذه الأنشطة والمواقف، وتقديم قائمة بالأفكار البديلة ووجهات النظر البديلة أيضًا.

٢ ـ العمل على تطوير المهارات المرتبطة بكل من التفكير التقاربى convergent والتفكير التباعدى divergent على حد سواء من خلال استخدام العديد من النماذج التربوية المختلفة، ونماذج التعلم المتمركز حول المشكلة problem - based learning.

٣ ـ العمل على تنمية معارف الفرد المتعمقة فى مجال معين وذلك بتعريض الأطفال أو الطلاب للمجالات العامة المختلفة، وتقديم خبرات مختلفة منها حتى يظهرون ميلاً فطريًا إلى أحد تلك الجوانب، ويبدون اهتمامًا به فيتم تشجيعهم على التعلم المتعمق فى هذا الجانب أوذاك.

٤ ـ العمل على تطوير وتنمية مهارات التواصل من جانبه فى السياقات المختلفة المكتوبة منها والشفوية وذلك من خلال استخدام كلا الأسلوبين فى التواصل، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة التى يمكن أن يكون لها أثرها الفاعل فى تسهيل وتيسير عملية تواصلهم مع الآخرين.

٥ ـ العمل على تنمية الدافعية الشخصية وذلك من خلال التعرض للعديد من المهام والأنشطة المهنية المختلفة داخل وخارج النسق المدرسى.

٦ ـ العمل على رعاية عادات ابتكارية متنوعة من خلال تدريب الطفل على القراءة، وتعويده على ذلك إلى جانب تدريبه على أخذ الدور من خلال تقديم عناصر جديدة فى تلك المواقف المختلفة المقدمة له.

وبذلك يمكننا أن نقرر أن الإبداع أو الابتكارية creativity يمثل عاملاً حاسمًا فى الموهبة مع اختلاف جوانبها أو مجالاتها بغض النظر عن الموهبة الابتكارية، كما أن ارتفاع معدل الذكاء لا يعنى الابتكارية حيث هناك أفراد يرتفع معدل ذكائهم ومع ذلك فإنهم لايتمتعون بمثل هذه المهارة، وبالتالى لا يمكننا وصفهم بذلك. ومن هذا المنطلق نجد أن مثل هذه المهارة تمكن الفرد من تقديم حلول وأفكار ابتكارية تتعلق بمختلف المشكلات التى تواجههم، أو المواقف التى يمرون بها فالطالب مثلاً يمكنه بعد أن يقوم باستذكار دروسه واستيعابها أن يعيدها فى شكل جديد ومبتكر، وهو نفس ما يمكن أن يحدث فى حالة القدرات العقلية أو الأكاديمية الخاصة، وهكذا بالنسبة لمجالات الموهبة المختلفة حيث نلاحظ فيما يتعلق بالموهبة الحس حركية أن هناك أفكارًا ابتكارية يقدمها الفرد فى ذلك الجانب الرياضى الذى يشهد موهبته، فنرى بناء على ذلك جملاً رياضية مبتكرة، وأفكارًا جديدة يتم تطبيقها فى هذا المجال، وما إلى ذلك. وإذا ما انتقلنا إلى المواهب البصرية أو الأدائية فإننا نلمس وجود أفكار مماثلة شعرًا، ونثرًا، ودراما، وتمثيلاً، وتصويرًا، ونحتًا، وأداء موسيقيًا متميزًا نشعر معه فى كل مرة نستمع إليه وكأننا نسمع مقطوعات موسيقية جديدة، كما نشعر بشعر متجدد، ونثر متجدد، وأداء تمثيلى متجدد، وهكذا. كما أننا

من جانب آخر يمكن أن نلاحظ وجود مثل هـذا الابتكار فى قدرة الفرد على القيادة وذلك بأسلوب مبتكر، وقدرات متميزة تسهم فى حث الآخرين على الالتفاف حوله، وما إلى ذلك. وبالتالى نلاحظ أن الإبداع أو الابتكارية من هذا المنطلق تعد عاملاً أساسيًا وحاسمًا فى كل جانب من تلك الجوانب المختلفة التى تتضمنها الموهبة.

تقييم الموهبة

يعد التقييم من الأمور الهامة فى أى مجال تربوى أو غير تربوى حيث نستطيع من خلاله أن نقف على أوجه القوة فنهتم بها، ونزيد منها، كما يمكن من خلاله أيضًا أن نتعرف على أوجه الضعف أو القصور فنعمل على تلافيها. أما فى مجال الموهبة بشكل عام فإن أهمية التقييم تصبح ذات مغزى كبير وذلك للعديد من الأسباب المختلفة والتى تعتبر الأسباب التالية من أهمها:

١ ـ التصفية؛ screening ويتم من خلال التقييم التعرف على أولئك الأطفال الذين يحتاجون إلى تقييم إضافى ، أو الذين ينبغى أن نستبعدهم من برامج الموهوبين، أو من يمكن أن نعتبرهم موهوبين بحق وبالتالى ندفع بهم إلى المراحل التالية.

٢ ـ التعرف على مهارات الطفل الراهنة؛ ويتم ذلك من خلال التعرف على مستوى الأداء الحالى للطفل، وتحديد نواحى القوة التى تميزه، وجوانب الضعف أو القصور التى يعانى منها إلى جانب تحديد الحاجات التربوية اللازمة فى سبيل الاهتمام بنواحى القوة ودعم جوانب الضعف أو القصور.

٣ ـ تخطيط وتصميم المنهج المدرسى الملائم؛ ويتم فى ضوء تقييم مهارات الطفل، ومستوى أدائه، والتعرف على ميوله واهتماماته وحاجاته، ونواحى قوته وضعفه تحديد محتوى المنهج الذى يتلاءم معه، وما يمكن أن يتضمنه ذلك المنهج من مهام مختلفة وأنشطة متنوعة بما يجعله يمثل تحديًا للطفل وقدراته.

٤ ـ تصنيف الأطفال إلى مستويات مختلفة؛ ويمكن أن نصل من خلال التقييم إلى

تصنيف معين للأطفال فى مجال ما وذلك إلى عدد من المستويات كأن نقول مثلاً أن مستوى هذا الطفل ممتاز، وأن مستوى زميله متوسط، بينما يعد مستوى ذاك ضعيفًا، وبالتالى يمكننا أن نقوم على أثر ذلك بتوجيه مختلف الخدمات والاهتمامات إليهم وذلك بالشكل الذى يتفق مع ما يبدونه من مستوى.

٥ ـ اتخاذ القرارات التى تتعلق بتسكين الطفل فى برنامج معين؛ ويتم اتخاذ مثل هذه القرارات بعد التقييم، ويمكن أن تأخذ أشكالاً مختلفة يتعلق كل منها بإجراء معين، وقد يتضمن ذلك إلحاقه مبكرًا بمدرسة للموهوبين، أو غير ذلك من تلك البرامج التى يمكن اللجوء إليها فى هذا الصدد حتى يتم تسكينه فى أى منها.

وإذا كانت كل هذه الأهمية تتعلق بالتقييم وترتبط به فإن السؤال الذى يفرض نفسه هنا يتمثل حتمًا فى ماهية ما سوف نقوم بتقييمه ، أى «ما هى الأشياء أو الجوانب المختلفة التى ينبغى أن نقوم بتقييمها فى هذا الصدد؟» أما الإجابة عن مثل هذا السؤال فتتمثل ببساطة فى أننا سوف نقوم بتقييم مهارات الطفل المختلفة فى جانب معين من تلك الجوانب التى تعد بمثابة مجالات أو جوانب للموهبة، والتى يجب أن نصل إلى قرار بشأنها يفيد بأن هذا الطفل أو ذاك يعتبر موهوبًا فى مثل هذا المجال أو غيره على وجه التحديد وذلك بعد اللجوء إلى الإساليب المناسبة فى هذا الصدد والتى تستخدم للتعرف على الموهوبين، ومنها ما يلى:

١ ـ الملاحظات المباشرة المقننة.

٢ ـ تقييم الأداء.

٣ ـ ترشيحات الوالدين.

٤ـ ترشيحات المعلمين.

٥ ـ ترشيحات الأقران.

٦ ـ اختبارات التصفية.

٧ـ الاختبارات السيكلوجية المقننة والمناسبة.

٨ـ اختبارات الذكاء.

٩ـ اختبارات التحصيل.

١٠ ـ اختبارات التفكير الابتكارى.

١١ ـ التقارير الذاتية.

وبعد أن نقوم بتقييم مهارات الطفل فى هذا الجانب أو ذاك مستخدمين فى ذلك أكثر من أداة أو وسيلة واحدة من تلك الأدوات والأساليب سالفة الذكر يصبح علينا حينئذ أن نصل إلى حلول لما يمكن أن يدور فى أذهاننا من تساؤلات مختلفة تتعلق بالوضع العام للطفل، وقدراته، ومهاراته، وما يمكنه وما لا يمكنه أن يقوم به وهى الأمور التى يمكننا أن نعبر عنها بشكل أكثر تحديدًا فى النقاط التالية:

١ ـ ينبغى أن نجد إجابات مقنعة لعدد من التساؤلات منها ما يلى:

أ ـ هل تتناسب مهارات الطفل مع عمره الزمنى؟

ب ـ هل تزيد مهارات الطفل عن مستوى عمره الزمنى بشكل ذى دلالة؟

جـ ـ هل يقل مستوى مهارات الطفل عن مستوى عمره الزمنى؟

٢ـ يجب أن نقف على جوانب القوة والضعف لدى الطفل.

٣ ـ يجب أن نرسم فى النهاية بروفيلاً معينًا لكل طفل مع العلم بأنه لكى يكون الفرد موهوبًا ينبغى أن تتجاوز مهاراته مستوى عمره الزمنى ومستوى أقرانه فى نفس عمره الزمنى وفى جماعته الثقافية الذين نصفهم بأنهم عاديون وذلك بشكل ذى دلالة، كما يجب أن يتضمن ذلك البروفيل كذلك جوانب قوة الفرد ونواحى ضعفه حتى نتمكن من القيام بعدد من الأمور من أهمها ما يلى:

أ ـ تسكين الطفل فى البرنامج المناسب.

ب ـ العمل على تنمية وتطوير جوانب قوته.

جـ ـ مساعدته فى التغلب على نواحى الضعف التى يعانى منها.

ومن الطبيعى أن نقوم بمثل هذا التقييم عن طريق أدوات معينة تعرف بأدوات

وأساليب التقييم وهى تلك الأدوات التى أشرنا إليها منذ قليل ويشترط فى تلك الأدوات عامة أن تتلاءم مع الجوانب التى نقوم بتقييمها لدى الفرد حتى نتمكن من التعرف الدقيق على ما يتسم به من جوانب القوة، وما يعانيه من نواحي الضعف. كما ينبغي من جانب آخر أن يكون التقييم فى حد ذاته عملية مستمرة بمعنى ألا نقوم به مرة واحدة ثم نتوقف عنه بعدها، بل يجب أن يتم بصورة دورية حتى يمكن أن نتعرف على كل ما ينتاب تلك القدرات والمهارات [illegible]نير أو تطور وخلافه ويمكننا أن نتعرف بالتالى على مدى فعالية تلك البرامج المستخدمة، وتحديد الفائدة التى تعود على الفرد من جراء تسكينه فيها.

وكما أوضحنا من قبل تعد المقاييس المقننة، وقوائم السمات، والملاحظة المباشرة، وتقاريرالآخرين ذوى الأهمية للطفل، وتقاريرالأقران من أهم الأدوات التى يمكن استخدامها فى سبيل ذلك .وتعد اختبارات الذكاء من المقاييس التى ينبغى استخدامها فى هذا الصدد حيث يمكننا أن نصل من خلال استخدام أحد هذه الاختبارات إلى تحديد مستوى ذكاء معين للطفل. ومن المعروف بناء على ذلك أن ارتفاع نسبة الذكاء يعد مؤشرًا على الموهبة، إلا أن ذلك كما أوضحنا من قبل لا يعد مطلوبًا فى كل مجالات الموهبة على الرغم من أن توفره يعد هو الوضع الأفضل حيث يكون حده الأدنى فيها جميعًا باستثناء الموهبة الأكاديمية هو المستوى المتوسط على الأقل . ومن أهم مقاييس الذكاء التى يمكن استخدامها فى هذا الصدد ما يلى:

١ ـ مقاس ستانفورد ـ بينيه للذكاء .Stanford -Binet Intelligence Test

٢ ـ مقياس وكسلر لذكاء الأطفال. Wechsler Intelligence Scale for Children WISC

٣ـ مقياس تيرمان ـ ميريل . Terman - Merrill

٤ ـ اختبارالمصفوفات المتتابعة لرافن . Raven's Progressive Matrices

٥ ـ مقياس جامعة مانشستر للقدرات . Manchester University British Ability Scales

وإلى جانب ذلك هناك بعض المقاييس العربية للذكاء، وإن كنا نرى أن كثيراً من بنودها يعد الآن فى حاجة ماسة إلى إعادة نظر حيث ينبغى أن يتم تغيير بعض هذه البنود نظرًا لكونها لم تعد تساير طبيعة العصر مما يجعل العديد من الأطفال وحتى المراهقين وذلك فى مناطق متفرقة لم يعد باستطاعتهم التعرف على ما تتضمنه الصورة كما هو الحال فى اختبارات الذكاء المصورة، أو إدراك ما يتضمنه البند أو العبارة من معنى محدد كما هو الحال فى اختبارات القدرات العقلية وذلك للأعمار المختلفة. ومن أمثلة هذه المقاييس وأكثرها شيوعًا ما يلى:

١ ـ اختبار الذكاء المصور.

٢ ـ اختبارالذكاء العالى.

٣ ـ اختبار الذكاء للأطفال.

٤ ـ اختبار القدرات العقلية.

٥ ـ الصورة العربية من اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن.

ويرى بيتشر (١٩٩٥) Beecher أننا يجب ألا نقف عند حدود نسبة الذكاء فحسب حيث لابد أن نلتفت إلى الابتكارية من جانب الطفل إذ تعد الابتكارية كما أسلفنا عاملاً أساسيًا وحاسمًا فى الموهبة، وأن بعض الأفراد الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الذكاء قد لا يتمتعوا بالقدر الكافى من الابتكارية، وبالتالى فإنهم لن يبدوا ما يدل عليها، ورغم ذلك فإن الكثيرين يكتفون باختبارات الذكاء فقط فى أغلب الأحيان مع أن اختبارات الذكاء بهذا الشكل لها مزاياها وعيوبها فى هذا الصدد وذلك كمايلى:

أولاً: مزايا اختبارات الذكاء وما تسفر عنه من نسبة للذكاء:

من الجدير بالذكر أن هناك العديد من المزايا التى تتصف بها مثل هذه الاختبارات وما تسفر عنه من نسبة للذكاء، ويمكن أن نذكر من تلك المزايا ما يلى:

١ ـ أن الدرجات التى يحصل الفرد عليها عند تطبيق أحد هذه الاختبارات أو نسبة

ذكائه عامة يمكن أن تنبئ بمستوى أدائه الأكاديمى.

٢ ـ يمكن أن نتعرف من خلال استخدام مثل هذه الاختبارات على أولئك الأطفال الموهوبين منخفضى التحصيل.

٣ ـ يمكن أن نتعرف من خلالها أيضًا على الأطفال الموهوبين الذين يعانون من صعوبة واحدة أو أكثر من صعوبات التعلم.

٤ ـ يمكن أن نحصل من خلال مثل هذه الاختبارات على بروفيل للطفل يتضمن جوانب قوته وحاجاته المختلفة.

٥ ـ أنها تعد اختبارات موضوعية وبالتالى لا يبدو فيها انحياز لأى فئة على حساب غيرها من الفئات الأخرى كما يبدو فى الاختبارات الذاتية.

٦ ـ أنها تعد بمثابة اختبارات سريعة لمدى كبير من المهارات الأكاديمية.

٧ـ أنها كاختبارات تعتبر غير مكلفة نسبيًا وذلك قياسًا بغيرها من الاختبارات المختلفة.

٨ ـ أنها تعد أكثر صدقًا من أى بدائل أخرى يمكن استخدامها لذات الغرض.

٩ـ انها تسمح بالمقارنة بين الأطفال مما يمكن معه تسكينهم فى برامج مختلفة وفقًا لمستوى كل منهم أو بالأحرى وفقًا لنسبة ذكائه.

ثانيًا: عيوب اختبارات الذكاء:

وكما أن لاختبارات الذكاء وما تسفرعنه من نسبة للذكاء مزاياها فى هذا الصدد فإن لها إلى جانب ذلك عيوبها أو ما يمكن أن نعتبره من بين نواحى القصور التى ينبغى أن نوليها اهتمامنا حتى يتحقق الهدف الذى نرجوه من استخدامنا لها. ومن أهم تلك العيوب أو أوجه القصور التى تبدو عند استخدامها فى مجال الموهبة ما يلى:

١ ـ أنها لا تميز بين المهارات غير الأكاديمية المختلفة.

٢ـ أنها لا تلتفت إلى الابتكارية من جانب الفرد رغم أهميتها القصوى للموهبة

واعتبارها عامل حاسم فيها.

٣ـ أنها تتطلب الثقة، وعدم التردد كى تعكس المستوى الحقيقى للفرد.

٤ ـ أنها تتطلب أيضًا القدرة على القراءة من جانب الفرد حتى لا تتدخل عوامل أخرى فى تلك الدرجة التى يحصل عليها.

٥ ـ أنها تعد غير صادقة لقياس مهارات التفكير التباعدى.

٦ ـ أنها تعد كذلك غير صادقة لقياس وتحديد طبيعة الذكاء متعددة الأبعاد.

٧ـ أنهايمكن أن تتعرض لأخطاء القياس.

٨ ـ أنها تعد صادقة فقط فيما يتعلق بالموهبة العقلية أو الأكاديمية . intellectual .

٩ ـ غالبًا ما تدل الدرجات التى يتم الحصول عليها عند استخدام هذه الاختبارات على قدرة الفرد الفطرية والثابتة.

ومن الجدير بالذكر أن تقييم الأطفال الموهوبين يقوم فى واقع الأمر كما يرى إريكسون وليمان (١٩٩٦) Ericsson& Lehman على سبعة أسس أساسية لا غنى عنها يمكن أن نعرض لها على النحو التالى:

١ ـ أن يرتبط التقييم بمجال الموهبة الذى يتم تناوله وما يمكن أن يرتبط به من حاجات مختلفة، ومن ثم يقيس ما وضع لقياسه مما يجعله يتسم بالصدق.

٢ ـ أن يقوم على نتائج البحوث المتاحة فى المجال وما يمكن أن يتوفرمن معلومات مختلفة تخدم فى تحقيق الغرض منه.

٣ ـ العدالة وعدم التحيز لأى فئة فى المجتمع على حساب غيرها من الفئات، فلا تبدو فئة أفضل من الأخرى دون وجه حق.

٤ ـ أن يكون التقييم جامعًا يراعى المفهوم الشامل للموهبة، ولا يعطى أهمية كبيرة لنسبة الذكاء فقط دون غيرها من الأبعاد الأخرى.

٥ ـ أن يكون شاملاً يتناول جوانب القوة والضعف على حد سواء.

٦ـ أن يتسم بالعملية فيقوم على النتائج والذرائع فيتم بالتالى خلاله اللجوء إلى أى أساليب تثبت كفاءة وفاعلية، ولا يعتمد على أساليب معينة دون غيرها طالما هناك وسائل أخرى أثبتت كفاءة من الناحية العملية.

٧ ـ أن يراعى المنفعة العامة بحيث يمكن الاستفادة من نتائجه فى أمور أخرى فلا يقف عند مجرد تحديد الطفل على أنه موهوب ، بل يحدد ما يتسم به من جوانب قوة وما يعانيه من نواحى قصور أو ضعف، وما يمكن أن نستفيد به عند توفيرفرص معينة للتعليم.

وأخيراً فإن هناك بعض التحديات التى يواجهها الآباء والمعلمون عند تحديد الأطفال الموهوبين مما يجعلهم يصيبون أحيانًا ويخطئون أحيانًا أخرى، إلاأن تحديد مثل هذه الأمور بشكل دقيق وإبداء الاهتمام بها قديساعدهم بدرجة كبيرة فى تقييم مواهب الأطفال، وتمييز الموهبة عن مجرد تمييز القدرة، والتعرف الدقيق على جوانب قوتهم وضعفهم، وتوفيرفرص التعلم المناسبة لهم، ومن أهم هذه التحديات مايلى:

١ ـ اختلاف سلوك الطفل الموهوب من موقف إلى آخر وعدم ثباته أحيانًا وهو ما يرجع إلى العديد من الأمور الأخرى كعدم استثارته، أو عدم وصول الموقف إلى مرتبة التحدى بالنسبة له، وهكذا.

٢ ـ أن الطفل قد يكون موهوبًا فى مجال معين دون سواه، ومن ثم فإنه يبدو متميزاً فى ذلك المجال عن غيره، وهكذا بالنسبة لكل طفل.

٣ـ أن المدرسة قد لا تقدم التحدى اللازم لقدراته مما يجعله ينصرف بالتالى عن متابعة ما يتم تقديمه له فيها.

٤ـ أن بعض هؤلاء الأطفال قد يكون عدوانيًا، أو قد ينسحب من المواقف والتفاعلات الاجتماعية، ويؤثر الوحدة أو العزلة على العمل الجماعى وقد

يرجع ذلك إلى تفوق مهاراتهم العقلية المعرفية على مهاراتهم الاجتماعية الانفعالية.

٥ ـ أن العديد من هؤلاء الأطفال ليست لديهم أى خبرة فى تلك المجالات التى يبدون فيها موهبة فيما بعد.

٦ـ أن بعض هؤلاءالأطفال قد يكون سلوكهم غير ناضج من الناحية الانفعالية أو الاجتماعية وهو ما يكون من شأنه أن يخفى مهاراتهم المتميزة.

٧ ـ أن سلوك الأطفال الأصغر سنًا غالبًا ما يتغير من موقف إلى آخر وهو الأمر الذى يجعل من يلاحظ أداء أى منهم لايعتقد فى موهبته، أو لا يذهب بتفكيره إلى أن مثل هذا الطفل أو ذاك يعد موهوبًا.

وإذا كنا نهدف من خلال تقييم جوانب الموهبة لدى الفرد أن نصل أولاً إلى تحديد له على أنه موهوب أم لا، ثم نتعرف على ذلك الجانب الذى تبرز موهبته فيه، ثم نصل بعد ذلك إلى تحديد دقيق لجوانب قوته وضعفه فإننا ينبغى أن نوضح أن الطفل الموهوب هو ذلك الطفل الذى يتمتع بقدرات بارزة فى مجال معين أو أكثر من مجالات السلوك الإنسانى، ويكون مستوى أدائه الوظيفى فى هذا المجال مرتفعًا قياسًا بأقرانه فى مثل سنه، وخبرته، وفى جماعته الثقافية. كما أنه يعتبر أيضا هو ذلك الطفل الذى تكون لديه قدرات كامنة من شأنها أن تصل بمستوى أدائه الوظيفى إلى ذلك القدر المتميز الذى يميزه عن غيره من أقرانه. وغالبًا ما يتسم مثل هذا الطفل الموهوب بمجموعة من السمات تميزه بشكل عام وذلك بغض النظر عن موهبته حيث أنها تميز الأطفال الموهوبين عامة، ومن أهم هذه السمات ما يلى:

١ـ الإدراك السريع للمفاهيم المختلفة.

٢ ـ الوعى بأنماط المعارف المتنوعة.

٣ ـ الفضول أو حب الاستطلاع.

٤ـ التركيز الشديد على ما يعرض أمامه من أشياء.

٥ـ التمتع بقدر كاف من الطاقة والحيوية.

٦ ـ ذاكرته قوية للغاية وتتسم بأنها متوقدة.

٧ ـ لديه قدر مرتفع من التعاطف مع الآخرين.

٨ ـ الحساسية للنقد أوسرعة التأثر به.

٩ ـ مستوى مرتفع ومتميز من الإدراك.

١٠ ـ التفكير التباعدى.

تنمية المواهب وتطويرها

مما لا شك فيه أن بإمكاننا أن نقوم بتنمية المواهب المختلفة وتطويرها، وأن مثل هذا الإجراء يعد بمثابة إجراء بالغ الأهمية فى هذا الصدد حيث من المعروف مسبقًا وهو الأمرالذى أشرنا إليه من قبل أن الموهبة تبدأ فى أساسها على هيئة استعداد فطرى لدى الطفل يظهر على شكل مؤشرات أو دلائل على الموهبة، ولا يلبث هذا الاستعداد أن يتحول إلى قدرة أدائية متميزة وثابتة إذاما اكتشفناه خلال مرحلة الطفولة، وتعرفنا على جوانب القوة التى تميز الفرد، وما يعانى منه كجوانب قصور أو ضعف، وعملنا من خلال العديد من الأساليب والإجراءات المختلفة على صقل موهبته وتنميتها وتطويرها. ويذكرالقريطى (٢٠٠١) أن هناك استراتيجيات معينة يمكن أن نستخدمها فى سبيل ذلك منها ما يلى:

١ ـ الإسراع أوالتسريع . acceleration

٢ ـ الإثراء enrichment

٣ـ التجميع. grouping

ونعنى بالإسراع أو التسريع ذلك النظام التعليمى الذى يسمح للطالب الموهوب بالتقدم فى دراسته بمعدل أسرع، واجتياز المرحلة أو المراحل الدراسية فى فترة زمنية أقصر مما يستغرقه الطالب العادى. أما الإثراء فنعنى به تلك الترتيبات التى يتم بموجبها إدخال تعديلات على المنهج المعتاد للطلاب العاديين، أو تحويره بطريقة

مخططة وهادفة عن طريق إدخال خبرات تعليمية إضافية عليه تجعله أكثر اتساعًا، وتنوعًا، وعمقًا، وتعقيدًا مما يجعله أكثر ملاءمة لاستعدادات الطلاب الموهوبين، وأكثر إشباعًا لحاجاتهم العقلية والتربوية. ويعد التجميع من جانب آخر بمثابة نظام يسمح بتعليم الطلاب الموهوبين ذوى الاستعدادات المتكافئة والاهتمامات المشتركة فى مجموعات متجانسة لتحقيق الحد الأقصى من التقدم لهم من الناحية الأكاديمية إلى جانب تنمية مواهبهم وتطويرها بما يسمح لهم كموهوبين باستغلالها الاستغلال الأمثل الذى يساعدهم على تحقيق إنجازات معينة لأنفسهم ولمجتمعهم. ومن المعروف أن هناك أشكالاً ونماذج مختلفة ومتعددة لتلك الاستراتيجيات الثلاث السابقة، وهو الأمر الذى سنعرض له بشئ من التفصيل فى موضع لاحق خلال هذا الكتاب.

وقد أشرنا سابقًاإلى أن هناك وفقًالتعريف الموهبة مجالات أو جوانب ستة رئيسية للموهبة ، ثم أشرنا فى موضع آخر إلى أن هذه المجالات الستة يمكن أن يتم تصنيفها إلى مجموعتين أو فئتين أساسيتين هما الموهبة المرتبطة بتعلم الدروس lesson learning giftedness والموهبة الإنتاجية الابتكارية أو الابداعية creative productive giftedness و فى هذا الإطار يرى رينزولى (١٩٩٩) Renzulli أن هذين النوعين أو النمطين من الموهبة يمثلان نموذجين أساسيين لها يجب أن يتم أولهما داخل المدرسة وفى إطارها، بينما يمكن أن يحدث الآخر خارج إطارها وإن كان ذلك لا ينفى إمكانية حدوثه فى إطارها أيضًا حيث نلاحظ أنه كما أن الأنشطة اللازمة لأدائه يمكن القيام بها خارج جدران المدرسة فإنها مع ذلك يمكن أن تؤدى داخل المدرسة، كما يمكن لها من جانب آخر أن تتكامل أيضًا مع تلك الأنشطة التى يتم أداؤها داخل المدرسة. ومع اختلاف هذين النمطين عن بعضهما البعض فإن أى تطوير أو تنمية للموهبة مهما كان نوعها لابد أن يتم فى إطار برنامج إثرائى معين من البرامج الإثرائية العديدة.

وجدير بالذكر أن مثل هذه البرامج يمكن أن تعمل على تحقيق عدد من

الأهداف ذات الأهمية فى هذا المضمار وهو الأمر الذى يكسبها كبرامج أهمية كبيرة، وبقدر ما يمكن أن يحققه البرنامج من أهداف بقدر ما تكون أهميته. ومن هذه الأهداف ما يلى:

١ ـ تنمية قدرات الأفراد من خلال التقييم المستمر لجوانب قوتهم، وتوفيرفرص الإثراء المناسبة إلى جانب تقديم الخدمات اللازمة لذلك.

٢ ـ تحسين الأداء الأكاديمى من خلال تقديم فرص الإثراء اللازمة التى يمكن أن تساعدهم فى ذلك.

٣ ـ تدعيم ذلك الدور الذى يمكن أن يقوم المعلم به إضافة إلى تعزيز ما يحرزه الطالب من تقدم خلال البرنامج الذى يتم تقديمه له وتسكينه فيه.

٤ـ إيجاد فرص للتعلم تناسب جميع الطلاب وتحثهم على الاستفادة منها وتطوير قدراتهم وتنميتها.

٥ـ توفير قدر معقول من الثقافة يمكن أن يساعدعلى اتخاذ القرار، ويصل به إلى السلوك الاستقلالى.

ويقترح رينزولى وسالى ريس (١٩٩٧) Renzulli& Reis, S. نموذجًا لتنمية الموهبة يعرف بنموذج الإثراء المدرسى Schoolwide Enrichment Model يضم بين طياته ثلاثة متغيرات متداخلة تتفاعل مع بعضها البعض فى سبيل تحقيق الهدف المنشود، وهى:

١ـ المكونات التنظيمية Organizational components

٢ ـ المكونات المدرسية School structures

٣ـ المكونات الخدمية «تتعلق بتقديم الخدمة» service delivery components

وتتضمن المكونات التنظيمية عددًا من المكونات تسهم جميعها بشكل فاعل فى إتاحة الفرصة اللازمة لتنمية وتطوير الموهبة ومن هذه المكونات ما يلى:

١ ـ الفريق الذى يعمل على تنمية تلك الموهبة.

٢ ـ النموذج الذى يتم تنميه الموهبة فى ضوئه.

٣ـ المواد والمصادر التى يتم الاستعانة بها فى سبيل ذلك.

٤ـ المتخصصون الذين يقومون بالتدريس للطفل.

٥ ـ شبكة العلاقات التى يتم تنمية الموهبة فى إطارها.

٦ـ اتجاهات الوالدين نحو تنمية المهارة، وتدريبهما للمشاركة فى ذلك، والقيام بدور فاعل فى هذا الإطار.

٧ـ الخطة التى يتم فى إطارها تنمية تلك المهارة.

أما المتغير الثانى فى هذا المضمار والذى يتمثل فى المكونات المدرسية فيضم هو الآخر عدداً من المكونات المرتبطة بالبيئة المدرسية، والتى تعتبر ضرورية كى يتم تنمية الموهبة وتطويرها، ومن هذه المكونات ما يلى:

١ ـ المنهج المدرسى الذى يتم إعداده لهذا الغرض.

٢ ـ الأنشطة المدرسية المصاحبة التى تسهم فى تقديم المنهج وتحقيق أهدافه.

٣ ـ الخدمات الخاصة التى يتم تقديمها فى إطار المدرسة والتى تتعلق بالإثراء سواء فى فصول خاصة، أو مشروعات خاصة، أو مواقف خاصة، وخلافه.

٤ ـ المواقف المتنوعة التى يتم القيام بتلك الانشطة خلالها.

٥ ـ الترتيبات المختلفة الخاصة بالتجميع والتى يمكن أن تتضمن فصولاً خاصة، أو مدارس خاصة بذلك.

٦ ـ اختبار وتحديد فرص الإثراءخارج نطاق المدرسة.

ويعرف المتغير الثالث والأخير ضمن قائمة المتغيرات تلك بالمكونات الخدمية، ويضم مجموعة من تلك المكونات التى تسهم فى تقديم الخدمات المطلوبة حتى يمكن تنمية المواهب المستهدفة وتطويرها سواء ارتبطت مثل هذه المكونات بالفصل العادى داخل المدرسة، أو ارتبطت بالبيئة، ومن هذه المكونات ما يلي:

١ ـ التقرير الكلى للموهبة والذى يأخذ شكل مجموعة من المستندات تضمها حقيبة خاصة بذلك حيث يتم من خلالها تسجيل قدرات الطفل، واهتماماته، وميوله، وتفضيلاته، وأسلوبه فى التعلم والتفكير أى أنه يضم بذلك قاعدة بيانات كاملة عن الطفل يمكن اللجوء إليها عند إجراء أى تغيير على المنهج الدراسى المتبع، أو عند تقديم فرص مختلفة للإثراء، وبذلك يصبح الهدف من ذلك التقرير الكامل متمثلاً فى عدد من النقاط ذات الأهمية فى هذا المضمار والتى يمكن أن نعرض لها على النحو التالى:

أ ـ جمع المعلومات المختلفة عن الطفل خاصة مايتعلق منها بمواطن قوته وضعفه.

ب ـ تصنيف تلك المعلومات فى فئات معينة كالقدرات، والاهتمامات، وما إلى ذلك.

جـ ـ أن تفيد تلك المعلومات فى اتخاذ القرارات المناسبة.

د ـ تحديد الاختيارات المناسبة من إسراع أو إثراء أوتجميع فى سبيل تنمية الموهبة.

هـ ـ استغلال مثل هذه المعلومات فى تقديم الإرشاد المناسب للطفل وأسرته، ومساعدة هذه الأسرة أو تلك على الاشتراك مع المدرسة بغرض تحقيق الأهداف المنشودة.

٢ ـ أساليب تعديل وتغيير المنهج المدرسى، وتتضمن عدداً من العناصر على النحو التالى:

أ ـ تقييم مدى إجادة الطفل للمنهج.

ب ـ تحديد معدل تقدم الطفل فيه.

جـ ـ اختيار بدائل الإسراع والإثراء والتجميع المناسبة.

د ـ تحديد تلك الأنشطة التى يمكن القيام بها والاستفادة منها خلال وقت معين.

هـ ـ اختيار البدائل الأخرى المناسبة مثل:

ـ محتوى المنهج القائم على الإسراع.

ـ المشروعات التى يختار الفرد أو الجماعة القيام بها.

ـ قيام الأقران بالتدريس.

ـ الأنشطة التى تتم خارج الفصل.

ـ الأنشطة التى تتم خارج نطاق المدرسة.

٣ ـ اختيار استراتيجات التعليم والتعلم الإبداعية المناسبة والتى تسهم فى اشتراك كل من المعلم والمتعلم بشكل فاعل فى تنمية مهارات المتعلم «الطفل».

هذا وسوف نتناول هذا النموذج بشئ من التفصيل فى الفصل الأخير من الكتاب الحالى فى إطار الحديث عن رعاية الموهبة والموهوبين، لكننا آثرنا أن نقدم ملخصا له فى هذا السياق أو إلقاء بعض الضوء عليه حتى يتفق مع طبيعة الفصل الراهن. ومن الجدير بالذكر أن هذا النموذج يعد من نماذج الإثراء التى لاقت استحسانًا كبيرًا، وقد أجريت فى إطاره العديد من الدراسات، وأكدت نتائجها على أهميته فى هذا الصدد، وعلي فعاليته فى تنمية المواهب المختلفة وتطويرها فى إطار البيئة المدرسية. ومما لا شك فيه أن هذا البرنامج«النموذج» الحالى أو غيره من البرامج أو النماذج الأخرى يعد غير محدد بمجال معين من مجالات الموهبة دون سواه، ولكن يمكن استخدامه مع أى مجال من تلك المجالات شريطة أن يتم إجراء التعديلات المطلوبة لهذا المجال أو ذاك، فيتغير المحتوى مثلا، وتتغير الخدمات التى يمكن تقديمها، كما تتغير المواد المستخدمة والمصادر التى يمكن اللجوء إليها كى تساعد فى تحقيق الأهداف المنشودة، وما إلى ذلك. إذن نستطيع أن نقول أن البرنامج بمبادئه الأساسية يظل كما هو، ثم نقوم بإجراء تغييرات قد تلحق بكافة العناصر الأخرى، وهكذا.

□□□

المراجع

١ ـ سيلفيا ريم (٢٠٠٣): رعاية الموهوبين،إرشادات للآباء والمعلمين. ترجمة عادل عبد الله محمد، القاهرة دار الرشاد.

٢ ـ عادل عبدالله محمد (٢٠٠٤): الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات. القاهرة،دار الرشاد.

٣ـ عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠١): سيكلوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط ٣ .القاهرة، دار الفكرالعربى.

4 - Beecher,M.(1995); Developing the gifts and talents of all students in the regulr classroom. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

5- Ericsson,K.A. & Lehman, A. C. (1996); Expert and exceptional performance : Evidence for maximal adaptation to task constraints. Annual Review of Psychology, v47 ,pp.273-305.

6 -McClellan, Elizabeth (1985); Defining giftedness. ERIC Digest ED 262519 .ERIC Clearing House on Handicapped and gifted children. Reston,VA.

7 -Olszewski -Kubilius, Paula (1997);psychological factors in the development of adulthood giftedness from childhood talent. Northwestern University, Center for Talent Development.

8 -Renzulli, Joseph S. (1999) ; what is the thing called giftedness, and how do we develop it ? A twenty -five year perspective .Journal for The Education of The Gifted, v 23 ,n1, pp. 3 -54.

9 - Renzulli, Joseph S. & Reis, Sally M.(1997); The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning press.

10 -Robinson, Ann & Clinkenbeard, Pamela R.(1998); Giftedness: An exceptionality examines. Annual Review of Psychology , v49, pp. 72- 91.

11 - van Tassel-Baska, Joyce (2000); Creativity as an elusive factor in giftedness. Denver,Co: Love.

الفصل الثانى

النظريات
والنماذج الحديثة
المفسرة للموهبة

مقدمة

مما لاشك فيه أن هناك العديد من المجالات التى تعكس الموهبة من جانب الفرد، وأن مثل هذه المجالات تتنوع كما يعكسها تعريف مارلاند Marland الذى قدمه منذ بداية سبعينيات القرن الماضى، وهى تلك المجالات التى عرضنا لها على امتداد الفصل السابق، وإذا كانت الموهبة الأكاديمية أو التحصيلية تعتمد على ارتفاع نسبة الذكاء حتى يبدى الفرد تفوقًا ظاهرًا فى المقررات الدراسية المختلفة التى يدرسها فى إطار البرنامج المدرسى، فإن المواهب الأكاديمية الخاصة تعتمد على براعته فى أحد تلك المقررات الدراسية مع عدم تطلبها ارتفاع نسبة الذكاء، بل إن هذا الجانب من جوانب الموهبة يتطلب حدًا أدنى للذكاء لا يقل عن المستوى المتوسط، وهكذا الحال بالنسبة للجوانب الأخرى للموهبة سواء كانت اجتماعية أو حسية حركية أو ابتكارية أو أدائية أو بصرية حيث نجد أن تلك المجالات فى مجملها لا تتطلب سوى أداء بارز من جانب الفرد،وتفوق فى ذلك المجال الذى يعكس موهبته مع عدم انخفاض معدل ذكائه بأى حال من الأحوال عن المستوى المتوسط.

ومن ناحية أخرى فإن كل هذه المجالات جميعها تتطلب كذلك تفكيرًا تباعديًا من جانب الفرد يتمكن بموجبه ومن خلاله من التوصل إلى كل ما هو جديد ، وأن يعرض له فى ذلك الإطار من خلال مرونة واضحة يتسم بها تفكيره حيث يمكنه أن يصل إلى أكثر من حل واحد للمشكلة الواحدة فى ذات الوقت، وإذا كان الذكاء يمثل مفهومًا معقدًا حيث لا يتضمن جوانب عقلية معرفية فحسب، بل إنه يتضمن إلى جانب ذلك جوانب أخرى لا تعد معرفية فى أساسها فإن الموهبة لا تقتصر مطلقًا على الجانب العقلى المعرفى من الذكاء دون سواه حيث قد تشهد الجوانب الأخرى للذكاء مواهب متعددة من جانب أفراد آخرين، وقد يكون هناك ما يعكس تلك المواهب ويدل عليها يأتى فى مقدمتها ما يتوفر لدى الفرد وما يتمتع به من سمات

متعددة تدل عليها، والأكثر من ذلك أن كل جانب من تلك الجوانب قد يمثل فى حد ذاته جانبًا مستقلاً من جوانب الموهبة وهو الأمر الذى أدى إلى ظهور العديد من النظريات والنماذج المختلفة التى تتناول الذكاء وتعرض له أو بالأحرى تعرض للموهبة وتفسرها حيث تحاول كل منها أن تفسر موهبة الفرد فى جانب أو أكثر من تلك الجوانب المختلفة، أو تقدم تفسيرًا لمدى تعقد تلك القدرات المرتفعة من جانب الفرد فى مجال معين من هذه المجالات أو الجوانب مما يساعدنا على توجيهها وتنميتها وتطويرها حتى يمكن أن نقوم من جانبنا باستغلالها إلى الحد الأقصى.

وجدير بالذكر أن مثل هذه النظريات والنماذج لا تركز فقط فى تفسيرها للموهبة على الجانب العقلى المعرفى دون سواه، بل إنها إلى جانب ذلك تركز على الجوانب الأخرى للموهبة، وهو الأمر الذى يكون من شأنه أن يساعد القائمين على رعاية أولئك الأطفال فى تنمية وتطوير مواهبهم غير الأكاديمية حيث أن الموهبة الأكاديمية يمكن اكتشافها بسهولة من خلال استخدام أحد اختبارات الذكاء إلى جانب الاختبارات التحصيلية، وهذا لا يعنى أن مثل هذه النظريات والنماذج تتجاهل الموهبة الأكاديمية إذ أن العكس هو الصحيح، ولكننا نرى أن بإمكاننا أن نكتشف الموهبة الأكاديمية حتى بدون مثل هذه النظريات والنماذج الحديثة، ومن ثم فإن هذه النماذج إلى جانب تركيزها على الموهبة الأكاديمية تركز بالدرجة الأولى على تلك المواهب الأخرى غير الأكاديمية، وتحاول أن تتطرق إلى تلك العوامل البيئية التى يمكن أن تؤثر على مثل هذه المواهب، كما تحدد تلك العوامل، وتعكس آثارها على الموهبة، وتعمل من جانب آخر على تحديد السمات غير العقلية التى يكون لها دور فاعل فى تنمية وتطوير مثل هذه المواهب. وسوف نعرض بالتفصيل خلال هذا الفصل لخمس نظريات ونماذج حديثة تفسر الموهبة.

نظريات الموهبة ونماذجها الحديثة

هناك خمس نظريات ونماذج حديثة للموهبة ظهرت خلال العقدين الماضيين تعمل كل منها على تفسير الموهبة من وجهة نظر معينة دون أن يكون هناك تناقض

بينها، ومن ثم فإن تلك النماذج تمثل أسسًا نظرية لها مغزاها ودلالتها فى هذا الإطار.

ومما لا شك فيه أنه يأتى فى مقدمة مثل هذه النماذج تلك النظرية التى قدمها هاوارد جاردنر (١٩٨٣) Howard Gardner عن الذكاءات المتعددة multiple intelligences وهى تلك النظرية التى قدم خلالها سبعة أنماط من الذكاء تمثل كل منها مجموعة من المهارات اللازمة لحل المشكلات المختلفة، كما أن لكل مجموعة من تلك المهارات أهميتها الثقافية. كذلك فإن لكل منها أو لكل نمط من تلك الأنماط السبعة للذكاء أساسه فى مخ الإنسان وفى جهازه العصبى. وتتمثل هذه الأنماط السبعة للذكاء فيما يلى:

١ ـ الذكاء اللغوى linguistic

٢ ـ الذكاء الموسيقى musical

٣ ـ الذكاء الرياضى المنطقى. logical - mathematical

٤ ـ الذكاء المكانى spatial

٥ ـ الذكاء الحس حركى «الرياضى» Bodily - Kinesthetic

٦ ـ الذكاء الشخصى «الذاتى» intrapersonal

٧ الذكاء بين الشخصى «الاجتماعى» interpersonal

ويرى جاردنر Gardner أن كل نمط من هذه الأنماط يعكس نمطًا معينًا ومصاحبًا من الموهبة بحيث تصبح المواهب من هذا المنطلق سبعة أنماط هى الأخرى يرتبط كل منها بأحد هذه الذكاءات، ولكنه أضاف إلى تلك الأنماط بعد ذلك نمطين آخرين هما:

١ الذكاءالطبيعى naturalistic

٢ ـ الذكاءالوجودى .existential

ومن هذا المنطلق يصبح عدد الذكاءات بذلك تسعة أنماط، ونظرًا لأن كل نمط منها يعكس نمطًا مماثلاً من أنماط الموهبة ويدل عليه فإن عدد المواهب أو جوانب الموهبة وفقًا لذلك يصبح تسعة أنماط أو جوانب أيضًا.

أما النموذج الثـانى من هذه النماذج المفسرة للمـوهبة فيتمـثل فى ذلك النموذج الذى قدمه أبراهام تانبوم (١٩٨٣) Abraham Tannebaum وهو ذلك النمـوذج المعروف بالنموذج النفـسى الاجتماعى psychosocial والذى يرى من خـلاله أن الموهبة كأداء talent لا تتطور إلا عند المراهقين والراشدين فقط مما يعنى من جانب آخر أنـها لا تتطور عند الأطفـال حيث يكون لديهـم ما يعرف بـالموهبة كـاستـعداد فطـرى giftedness أو يكون لديه استعداد فطرى للمـوهبة وهو ما يشير إلى تلك القدرات الكامـنة عند الأطفال التى يكون من شـأنها أن تجعل منهم أفـرادًا يتمـيزون بمستوى مـرتفع ومتميز من الأداء، كـما تجعل باستطاعتـهم أيضًا التوصل إلى أفكار مـبتكرة من مـجـالات الأنشطة المختلفـة التى تسـهم فى جودة الحـيـاة الإنسانيـة فى جوانبها الخلقـية، أو الجسمية «المادية»، أو الانفـعالية ، أو الاجتماعـية، أو العقلية، أو الجمـالية. ومن هذا المنطلق فهو يمـيز بين الموهبة كـاستعداد فطرى وكـقدرة متمـيزة على الأداء.

ويشير تانبوم Tannenbaum إلى أن الموهبة الأدائية عند المراهقين والراشدين تضم أربعة أنواع على النحو التالى:

١ ـ مواهب نادرة : scarcity talents

وهى تلك المواهب التى تتـوفر لدى أولئك الأفـراد الذين يحققـون تقدمًـا مذهلاً فى المعـارف عـامة أو فى التـقنيـة وهو الأمـر الذى يعـود بالنفع والفـائدة عليـهم وعلى مجتمعاتهم من جراء ذلك كما يحدث بالنسبة لاكتشاف الطعوم مثلا، أو العلاجات الطبيـة المختلفة، أو الاختـراعات التى يكون من شأنهـا أن تضيف الكثير إلى رفـاهية الفرد ورفاهية مجتمعه وربما العالم بأسره.

٢ ـ المواهب الفائضة surplus talents

وتوجد مـثل هذه المواهب لدى أولئك الأفراد الذين يضيـفون بشكل كبـير إلى جمال البـيئة. وتعرف الموهبة الفـائضة بأنها تلك القيمـة التى تمثل الفرق بين الشكل

السابق للبيئة وشكلها الجميل الحالى. وقد تظهر تلك المواهب كإنتاج متميز فى الفنون أو الآداب مثلاً، ويتوقف الإعجاب بها على الكيف وليس الكم.

٣ ـ المواهب النسبية «المرتبطة بالحصص النسبية» : quota.

وهى تلك المهارات والمواهب التى ترتبط بالتجارة، والبضائع، والخدمات المختلفة كالطب، والتمريض، والمحاماه، والتدريس على سبيل المثال. وتعتمد تلك المواهب على وجود مهارات عالية المستوى لدى أولئك الأفراد.

٤ ـ المواهب الشاذة: anomalous

وهى تلك المهارات الموجودة فى المجال العملى والتى قد لا يجد أصحابها اهتمامًا حقيقيًا بهم، وتوازى مثل هذه المهارات والمواهب القدرات النوعية المختلفة.

وتعد هذه المواهب ذات طبيعة نفسية اجتماعية حيث يتم تقييمها من منظور اجتماعى وثقافى وشخصى، ويختلف تصنيفها فى تسلسل معين من مجتمع إلى آخر، أما الأساس النفسى لها فيقوم على القدرة العقلية العامة لدى الفرد، واستعداداته الفطرية للموهبة، وتطورها إلى موهبة بارزة فى الأداء على أثر فاعلية خمسة عوامل مختلفة والتفاعل بينها هى:

١ ـ القدرة العامة. general ability

٢ ـ القدرات الخاصة أو النوعية special

٣ ـ عوامل الحظ أو الصدفة . chance

٤ ـ عوامل بيئية environmental

٥ ـ عوامل غير عقلية: non - intellectual

وتقاس القدرة العامة بنسبة الذكاء، أما القدرة الخاصة فتقاس من خلال ذلك المجال الذى يعكسها، فى حين يقاس الحظ أو الصدفة بما يقابله الفرد من مواقف وظروف تؤثر عليه، بينما تتمثل العوامل البيئية فى جانبين أحدهما بشرى يعكس ما يقوم به أفراد معينون فى حياته، والآخر يتعلق بالتنشئة الاجتماعية وما تضمه من قيم

وعادات وتقاليد، أما العوامل غير العقلية فتتمثل فى الدافعية والرغبة وعوامل الشخصية.

ويتمثل ثالث هذه النماذج فيما يعرف بالنموذج الثلاثى triarchic الذى قدمه روبرت شتيرنبرج (١٩٨٥) Robert Sternberg بجامعة ييل Yale بالولايات المتحدة الأمريكية والذى يرى من خلاله أن الموهبة تضم ثلاثة عناصر أو أنماط هى:

١ ـ الموهبة التحليلية. analytic

٢ ـ الموهبة الابتكارية creative

٣ ـ الموهبة العملية practical

وعلى الرغم من ذلك فإننا نادراً ما نجد هناك أى فرد يمكن أن يمثل نموذجًا صرفًا لأحد هذه العناصر أو الأنماط من الموهبة بل إن الفرد الواحد قد يجمع فى ذات الوقت بين أكثر من نمط واحد للموهبة أو قد يجمع بين أكثر من جانب من تلك الجوانب التى يتضمنها مثل هذا النمط أو ذاك، ولذلك فإنه قد أضاف لهذه الأنماط الثلاثة نمطًا رابعًا يجمع بينها، أو بالأحرى استمده منها، ويعرف ذلك النمط بالموهبة المتوازنة balanced التى تجمع بين عناصر من الأنماط الثلاثة السابقة، ولذلك تظهر الموهبة فى سبعة احتمالات منها ثلاثة أحادية، وثلاثة ثنائية، وواحد ثلاثى (٣ أحادية ، ٣ ثنائية ، ١ ثلاثى).

ولم يجد شتيرنبرج Sternberg أى أدلة على أن الأفراد الذين لديهم نمطان من هذه الأنماط الثلاثة للموهبة يعدون أفضل أو أكثر نجاحًا ممن يكون لديهم نمط واحد فقط، أو من تكون لديهم الأنماط الثلاثة جميعها، أم لا، ولكنه مع ذلك يؤكد على أن الموهبة تتوقف على التفاعل بين الشخصى متمثلاً فى وظائف السيطرة العقلية التى يقوم بها «تشريعية ـ تنفيذية ـ قضائية»، والمهمة التى يؤديها متمثلة فى مجال السيطرة العقلية وأسلوبها «داخلية ـ خارجية»، والثقافة التى ينتمى إليها متمثلة فى أشكال السيطرة الذاتية العقلية «فردية ـ متسلسلة ـ فوضوية» بحيث يمثل كل منها تفضيلاً

عقليًا معينًا، ومن ثم يصبح هناك ١٨ تفضيلاً عقليًا مختلفًا تعد نتاجًا طبيعيًا لهذه المعادلة {٣ «وظائف» x ٢ «مجالات» x ٣ «أشكال»} . ومع هذا فإن وظائف السيطرة العقلية تعكس الموهبة الداخلية كنمط مميز من أنماط الموهبة، بينما تعكس أشكال السيطرة الموهبة الخارجية، أما مجالها وأسلوبها فيعكسان الموهبة العملية التى تتوم على الخبرة والتى تجمع بين الموهبة الداخلية والخارجية، وإلى جانب ذلك فإنه يحدد خمسة محكات يجب أن تنطبق جميعها على الفرد حتى يمكن أن نعتبره كذلك، وهذه المحكات هى:

١ ـ محك التميز : excellence ويعنى أن الفرد يجب أن يكون متفوقًا على أقرانه ومتميزًا عنهم فى بعد معين، أو فى بعض الأبعاد.

٢ ـ محك الندرة: rarity ويعنى أن يتمتع الفرد بمستوى مرتفع من المهارة يعد نادرًا إذا ما تمت مقارنته بأقرانه.

٣ ـ محك الإنتاجية: Productivity ويعنى ضرورة أن يؤدى تميز الفرد فى تلك المجالات إلى إنتاجية معينة أو إنتاجية محتملة

٤ ـ محك إمكانية الإثبات: demonstrable ويعنى أن يتم إثبات مدى التميز الذى يتسم الفرد به أو التحقق منه عن طريق واحد أو أكثر من الاختبارات أو المقاييس الثابتة.

٥ ـ محك القيمة: value ويعنى أن يلقى التميز من جانب الفرد ما يستحقه من تقدير وذلك من جانب جماعته أو مجتمعه أى أن يكون ذا قيمة فى هذا المجتمع.

ومن جانب آخر فإن النموذج الرابع من نماذج الموهبة تلك يتمثل فى نموذج الحلقات الثلاث three - ring model الذى قدمه جوزيف رينزولى (١٩٨٦) Joseph Renzulli والذى يعد بمثابة نموذج تم تطويره من نموذج آخر توصل رينزولى Renzulli إليه من قبل، وقام فى ضوئه بتصنيف الموهبة إلى فئتين عامتين هما:

١ ـ الموهبة المدرسية: schoolhouse giftedness

وهى تلك الموهبة التى تتسم بقدرة كبيرة من جانب الفرد على اجتياز الاختبارات المختلفة التى يتم عقدها من أجله الى جانب تعلم الدروس المختلفة. ويتسم الأفراد من هذه الفئة بارتفاع نسبة ذكائهم، أو على الأقل بكونها فوق المتوسط إلى جانب ارتفاع مستوى أدائهم المدرسى وتحصيلهم عامة. ومع ذلك فقد لاحظ فى بعض الأحيان عدم وجود مستوى مرتفع جدًا من الارتباط بين نسبة الذكاء ومستوى التحصيل.

٢ ـ الموهبة الإنتاجية الإبداعية: creative - productve giftedness

وتضم هذه الفئة مجالات عديدة من النشاط الإنسانى تتضمنها المجالات الخمسة الأخيرة التى يضمها تعريف مارلاند Marland وذلك بعد استبعاد الموهبة الأكاديمية منه حيث تعكسها الفئة الأولى السابقة. وهذه المجالات هى الاستعدادات الأكاديمية الخاصة، والقدرة على التفكير الابتكارى، والقدرة على القيادة، والقدرة الحس حركية، والفنون البصرية والأدائية.

ويرى رينزولى Renzulli أن هناك قدرًا ما من التداخل والتفاعل بين الفئتين، كما يرى أن الفئة الثانية من الموهبة تتضمن عددًا كبيرًا من المجالات مما حدا به إلى تقسيمها لفئتين أخريين أطلق على الأولى اسم الذكاء العملى أو الالتزام بأداء المهام task commitment بينما أطلق على الثانية الابتكارية creativity ليصبح عدد الحلقات بذلك ثلاثًا كما يلى:

١ ـ مستوى فوق المتوسط above average من القدرة أو الذكاء.

٢ـ الالتزام بأداء المهام.

٣ ـ الابتكارية.

كذلك فهو يرى أنه يجب أن يكون هناك قدرًا ملائمًا من التوازن بين هذه المجالات حيث أن المستوى فوق المتوسط من القدرة إذا ما أضيف إلى الابتكارية فإنه

لن يكون من المحتمل أن يؤديا معًا إلى الانتاجية ما لم يكن هناك معدلاً مناسبًا من الالتزام بأداء المهام، كما أن ذلك المستوى فوق المتوسط من القدرة إذا ما أضيف إلى الالتزام بأداء المهام فإنهما لن يؤديا إلى مفاهيم جديدة وأصيلة أو فريدة أى لن يؤديا إلى إنتاج أصيل ما لم يكن هناك قدر مناسب من الابتكارية، ومن ثم فإن الناتج هنا يغطى جوانب الأداء المختلفة التى تضم مجالاً عامًا وآخر خاصًا يغطى الأول أى المجال العام للأداء general performance area العديد من الأنشطة كالرياضيات، والعلوم، واللغات، والفنون، والدراسات الدينية، بينما يغطى المجال الخاص أو النوعى للأداء specific performance area أنشطة محددة داخل المجال العام أى أنه يضم مجموعة كبيرة من تلك الأنشطة النوعية التى يؤديها الفرد كالشعر، والنثر، والدراما، والتمثيل، والغناء، والتلحين، والطهى، والتخطيط حتى العمرانى منه، وتصميم الأزياء، وغيرها.

أما خامس هذه النماذج والنظريات الخاصة بالموهبة فيتمثل فى ذلك النموذج الذى قدمه فرانسوا جانيه (١٩٩١) Francoys Gagné الذى ميز فيه بين الموهبة كاستعداد فطرى giftedness والموهبة كقدرة أدائية ثابتة talent فربط الموهبة أولاً بتلك القدرات التى لا يكون الفرد قد تدرب عليها وهى ما تعرف بالاستعدادات الفطرية aptitudes حيث يرى أن الموهبة ترتبط بالأداء المتميز من جانب الفرد فى واحد أو أكثر من هذه الاستعدادات الفطرية التى تغطى عددًا من الجوانب تتضمن الجانب العقلى المعرفى، والجانب الابتكارى، والجانب الاجتماعى، والجانب الانفعالى، والجانب الحس حركى، وغيرها. كما أنه من ناحية أخرى قد ربط بين الموهبة كقدرة أدائية ثابتة talent بمستوى أداء فوق المتوسط على الأقل فى جانب واحد أو أكثر من جوانب أو مجالات النشاط الإنسانى والتى تتضمن الفنون بكل أشكالها مثل الجانب الأكاديمى، والتجارة، وأساليب التواصل، والعلوم والتكنولوجيا، والرياضة. ويرى أن الاستعداد الفطرى لدى الفرد يتحول إلى قدرة أدائية ثابتة بفضل عمليات التربية، والتدريب، والممارسة وهو الأمر الذى تحكمه

عوامل شخصية متعددة كنمط الشخصية، والدافعية، والاستقلالية، والثقة بالنفس، وتقدير الذات، والمبادرة، والاهتمامات، والمثابرة، كما تحكمه أيضًا عوامل بيئية مثل الأفراد، والأماكن، والمواقف والنظم، والأنساق، والأحداث والحظ أو الصدفة.

ويعرف هذا النموذج باسم النموذج الفارق للموهبة differentiated حيث يفرق جانيه Gagné من خلاله بين الموهبة كاستعداد فطرى أى كاستعداد طبيعى دون أن تكون قد تعرضت لأى تدريب أو ممارسة كما هو الحال عند الأطفال، وبالتالى فإنها تكون عبارة عن قدرة كامنة لديهم يكون للوراثة الدور الأساسى فيها، وتظهر فى خمسة مجالات أساسية هى المجال العقلى، والابتكارى، والاجتماعى الانفعالى، والحس حركى، والإدراك الحسى غير العادى وبين الموهبة كقدرة متميزة على الأداء talent بعد أن تكون الاستعدادات الفطرية قد تعرضت لعوامل محفزة تثيرها على التطور إلى جانب التربية، والتدريب، والممارسة كما هو الحال عند المراهقين والراشدين علمًا بأن العوامل المحفزة فى هذا الإطار تضم فئتين هما:

١ ـ عوامل شخصية؛ أى ترتبط بالفرد، وتضم ما يلى:

أ ـ نمط الشخصية.

ب ـ الحالة المزاجية.

جـ ـ الدافعية.

٢ ـ عوامل بيئية؛ أى خارج نطاق الفرد، وتضم ما يلى:

أ ـ البيئة المحيطة.

ب ـ الأشخاص.

جـ ـ المواقف.

د ـ الأحداث.

هـ ـ الصدفة.

وبالتالى يكون دور البيئة رئيسيًا فيها، ويؤدى إلى تعدد وتنوع مجالاتها لتضم

المجال الأكاديمى، والألعاب ذات الاستراتيجيات، والتكنولوجيا، والفنون، والتفاعل والتواصل والحراك الاجتماعى، والتجارة، والرياضة، وكافة مجالات الحياة تقريبًا.

ويمكننا أن نعرض لمثل هذه النماذج الحديثة بخطوطها العريضة التى تميز كل منها، والكيفية التى تنظر بها إلى الموهبة، وتفسيرها لها، ومدى ابتعادها أو اقترابها من ذلك التعريف الذى قدمه مارلاند Marland الذى أشرنا إليه مرارًا نظرًا لأنه التعريف الأساسى الذى يتم العمل به فى هذا المجال منذ أن وافق مجلس الشيوخ الأمريكى عليه وأقره فى عام ١٩٧٢ وذلك على النحو الموضح فى النقاط التالية.

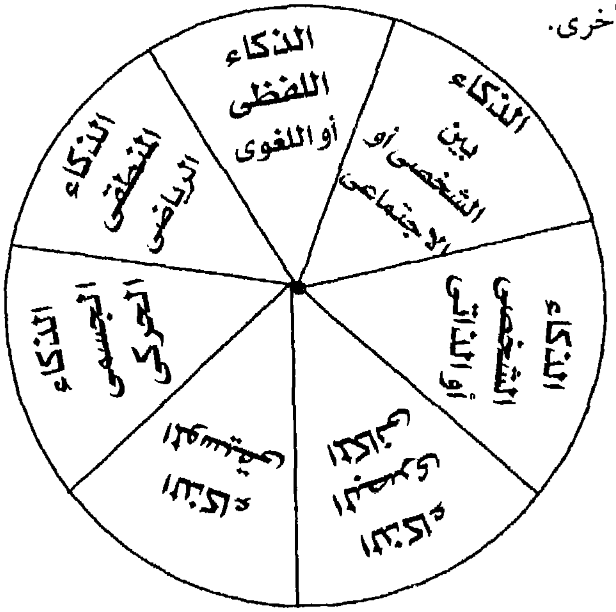
أولاً: نظرية الذكاءات المتعددة: Multiple Intelligences

وقد أعدهذه النظرية فى الذكاءات المتعددة هاوارد جاردنر (١٩٨٣) Howard Gardner من جامعة هارفارد Harvard University بالولايات المتحدة الأمريكية، ويرى خلالها أن هناك أنماطًا مختلفة من الذكاء لدى مختلف الأفراد حيث أنهم عادة ما يتعلمون، ويتواصلون معًا، ويقومون أيضًا بحل المشكلات وذلك من خلال سبعة أساليب على الأقل أطلق على كل منها اسم الذكاء ومن هذا المنطلق يرى أن الذكاء هو قدرة الفرد على أن يرى مشكلة معينة، وأن يقوم بحلها، أو يقدم من خلاله شيئًا مفيدًا لمجموعة من الأفراد.

وعلى هذا الأساس فإن ذلك يعنى أن هناك سبعة ذكاءات مختلفة يوجد لدى كل فرد خليط فريد منها، كما أن مثل هذه الذكاءات توجد منفصلة سواءفى المخ أو فى الأنشطة الواقعية، ولكنها مع ذلك لا يمكن أن توجد بشكل منفصل تمامًا عن بعضها البعض أو صرف أى بشكل بحت أو خالص، إلى جانب أنها جميعًا توجد لدى كل فرد وإن تفاوتت درجة كل جانب منها لديه، ويتم استخدام كل نمط من أنماط الذكاءفى تفسير تلك القدرات الخاصة من جانب الفرد والتى ترتبط بمجال معين من تلك المجالات المختلفة، كما يمكن استخدامه فى سبيل تحديد من يتميزون بجوانب قوة فى مثل هذا الجانب أو ذاك وهو الأمر الذى يمكن أن نحدده من خلال استخدام قوائم جاردنر Gardner فى سبيل تحقيقه. ومن المعروف وفقًا لما يقره

جـــاردنر Gardner أن الأفراد يختلفـون فى أساليب التعلم من جانـبهم إلى جانب اختلافـهم فى البروفيل العقلـى المميز لكل منهم حيث هناك جـوانب قوة لكل منهم تخـتلف عن غيـره وذلك نظرًا لاخـتلاف درجـة كل نمط من أنماط الذكـاء لديه وهو الأمر الذى يمكن استـغلاله فى سبيل التغلب على نواحى الضـعف أو القصور التى تميزه.

وإذا كان جاردنر Gardner قد حدد سبعة أنماط من الذكاء لدى الأفراد بشكل عام فـإنه قد أضـاف إليهـا نمطًا آخر فى عـام ١٩٩٧ ليمـثل بذلك ثامن هذه الأنماط، وأطلق عليـه اسم الذكاء الطبـيعى naturalistic ثم عـاد بعد ذلك فى عـام ١٩٩٩ وأضاف نمطًا تاسـعًا لتلك الأنماط أطلق عليه الذكـاء الوجودى existential وهـــو الأمر الذى يعرض الشكل التالى له حيث يصور الذكاء كدائرة تضم بداخلها الأنماط التسعة المختلفة للذكـاء مما يؤكد على تلك الفكرة التى أشار إليها جاردنر Gardner والتى يوضح من خلالها أن هذه الأنماط التسـعة توجد لدى كل فرد من الأفراد دون استـثناء، إلا أن مستوى كل منـها أو درجته تختلف لتعكس بذلك فروقًـا فردية بين الفرد وغـيره فى نمط معـين من أنماط الذكاء من ناحـية، وبين الفرد ونفـسه فى أنماط الذكاء المختلفة من ناحية أخرى.



شكل (٢-١)
الذكاءات المتعددة

أما عن هذه الأنماط المختلفة من الذكاء فهى كما حددها جاردنر Gardner على النحو التالى:

١ - الذكاءاللفظى أو اللغوى: verbal / linguistic intelligence

من الملاحظ أن الأفراد الذين يتسمون بهذا النمط من الذكاء يكون بإمكانهم استخدام اللغة بمهارة، كما تكون ذاكرتهم قوية، ويفهمون القواعد بشكل جيد.وإلى جانب ذلك فإنهم يجدون سهولة فى استخدام الكلمات والتلاعب بها إلى جانب استخدامها وفقًا لإيقاع معين. ومن الجدير بالذكر أن مثل هذه السمات تنطبق تمامًا على الشعراءوذلك بشكل يفوق ما يحدث لدى غيرهم من الأفراد. وهناك العديد من السمات التى تميز أولئك الأفراد الذين يتسمون بهذا النمط من أنماط الذكاء من بينها ما يلى:

أ - عادة ما يقومون بتوجيه العديد من الأسئلة للآخرين.

ب - يجدون متعة كبيرة فى التحدث.

جـ - لديهم كم كبير من المفردات اللغوية.

د - باستطاعتهم أن يكتسبوا أى لغة جديدة بسهولة.

هـ - يجدون متعة كبيرة فى اللعب بالكلمات، وفى الألعاب التى تتضمن الكلمات، وفى المحسنات البديعية، والأوزان.

و - يجدون متعة كبيرة فى القراءة.

ز - يحبون الكتابة.

ح - يفهمون الوظائف اللغوية جيدًا.

ط - يمكنهم التحدث عن المهارات اللغوية.

ى - ذاكرتهم قوية.

ك - يمكنهم التعلم من خلال الكلام والرؤية والسمع والقراءة والكتابة.

ل ـ تتمثل المهن التى يمكنهم أن يجيدوا فيها عندما يكبرون والتى يمكن أن تعطيهم الفرصة لتنمية وتطوير موهبتهم فيما يلى:

ـ روائى. ـ راو.

ـ ممثل . ـ شاعر .

ـ قصاص ـ سياسى

ـ صحفى.

أما عن تلك الأنشطة التى يفضلها مثل هؤلاء الأفراد أى التى تعد مفضلة من جانبهم فإنها غالبًا ما تتمثل فى كل مما يلى:

ـ الكتابة الابتكارية.

ـ القراءة،

ـ الشرح والتفسير ،

ـ الكتابة الصحفية.

ـ كتابة السير الذاتية.

ـ كتابة التقارير،

ـ التعبير عن المشاعر.

ومع ذلك يمكن تنمية مثل هذا النمط من الذكاء خلال دروس الحساب وذلك عن طريق القصص التى تتضمن الوقت.

٢ ـ الذكاءالمنطقى الرياضى: logical mathematical intelligence

يعد هذا النمط من الذكاء بمثابة قدرة على اكتشاف الأنماط والفئات والعلاقات من خلال تناول الأشياء أو الرموز، كما أنه يتضمن أيضًا القدرة على التفكير الاستدلالى والاستنباطى، وإدراك وتناول الأنماط والعلاقات المجردة. وتنطبق تلك السمات تمامًا على كل مما يلى:

- العلماء .

- المتخصصين فى الرياضيات.

- الفلاسفة.

وهناك العديد من السمات التى يمكن أن تصاحب هذا النمط من أنماط الذكاء، والتى يكون من شأنها أن تجعل منه نمطًا مميزًا عن غيره من الأنماط المختلفة. وغنى عن البيان أن تلك السمات تتعدد وتتباين بشكل كبير وإن ظلت تدور فى فلك معين، ومن أهم هذه السمات المميزة لأولئك الأفراد الذين يتسمون به ما يلى:

أ - يجدون متعة فى حل الألغاز.

ب - تناول الأعداد والأرقام والتلاعب بها.

جـ - يريدون معرفة تلك الطريقة التى تعمل بها الأشياءالمختلفة.

د - لديهم توجه نحو الأنشطة التى تعتمد على قواعد معينة.

هـ - يهتمون بالمنطق.

و - القيام بجمع وتصنيف الأشياءالمختلفة.

ز - الميل إلى التحليل عند تناول المشكلات المتباينة.

ح - مستواهم جيد فى الرياضيات، والتفكير، وحل المشكلات، وبرمجة الكمبيوتر.

ط - يمكنهم التعلم من خلال التصنيف، والتبويب، والأنماط والعلاقات المجردة.

ى - التفكير الاستدلالى ،والاستنباطى.

ك - إدراك الأنماط والمفاهيم المجردة.

ل - القيام بالحسابات المعقدة.

م - التفكير العلمى.

ن - عندما يكبرون يمكنهم أن يكونوا:

- علماء فى الرياضيات.

- علماء فى العلوم.

- محاسبون.

- أطباء.

- اقتصاديون

- مبرمجون كمبيوتر.

- علماء فلك.

- محاميون.

- مخبرون أو رجال شرطة.

ومن أهم الأنشطة المفضلة التى تميز أولئك الأفراد الذين يتسمون بهذا النمط من أنماط الذكاء ما يلى:

- القيام بالحسابات المعقدة.

- تناول الأعداد.

- التفكير العلمى.

- الاهتمام بالتسلسل.

- تناول المشكلات المنطقية.

ويمكن تنمية هذا النمط من الذكاء من خلال الدراما وذلك عن طريق وضع جدول زمنى للترديد الذى يؤديه الفرد، وقياس النماذج المختلفة التى يؤديها فى هذا الصدد إلى جانب حساب التكاليف والميزانية.

٣ - الذكاء الجسمى الحركى: bodily / kinaesthetc intelligence

يعتبر هذا النمط من الذكاء هو القدرة الجيدة من جانب الفرد على استخدام المهارات الحركية الكبيرة «العامة» والدقيقة فى الألعاب الرياضية، أو الفنون الأدائية، أو الفنون عامة، أو الحرف المختلفة إلى جانب استخدام حركات الجسم فى حل المشكلات، ونقل الأفكار والمشاعر، والتعبير عنها. وجدير بالذكر أن هذا النمط من الذكاء بما يضمه ويتطلبه من سمات ينطبق بدرجة كبيرة وواضحة على الأفراد التاليين:

- الرياضيين.
- الجراحين.
- الراقصين.
- النحاتين .
- الحرفيين.

وعلى هذا الأساس يتسم ذلك النمط من الذكاء بمجموعة كبيرة من السمات التى تنطبق على من يتسمون به وتميزهم. وهناك سمات أساسية تأتى فى مقدمة مثل هذه المجموعة من السمات من أهمها ما يلى:

- مستوى جيد من التوازن.
- مستوى جيد من الإيقاع الجسمى والحركى.
- رشاقة حركات الجسم وتناسقها.
- القدرة على قراءة لغة الجسم.
- وجود تآزر جيد بين العقل وحركات الجسم.
- تآزر جيد بين اليد والعين.
- استخدام الإيماءات للتواصل.
- يجدون سهولة فى التقاط وتناول الأشياء المختلفة وهم لا يزالون فى سن صغيرة وذلك كالكرة والإبرة وغيرها.
- يبدون مستوى جيدًا من الأنشطة الجسمية كالرياضة، والرقص، والتمثيل، والحرف المختلفة.
- وعى جيد بحركات الجسم، ومستوى جيد من السيطرة عليها.
- بإمكانهم التعلم من خلال اللمس والحركة والتفاعل مع الفراغ وإدراك وتبادل المعلومات من خلال الإحساسات الجسمية.
- عندما يكبر الواحد منهم فإنه يمكن أن يكون :

- رياضى محترف. - صائغ.

- نحات. - نجار

- فنان . - مهرج بالسيرك.

- راقص. - كاتب إشارات.

- جراح.

وتتضمن الأنشطة المفضلة من جانب الشخص الذى يتسم بمثل هذا النمط من أنماط الذكاء والتى تدل عليه كنمط ما يلى

- الرقص. - التمثيل.

- الدراما. - لعب الدور.

- الإيماءات الجسمية.

ويمكن القيام بتطوير هذا الجانب من جوانب الذكاء ورعايته أيضًا بجانب ذلك من خلال مجموعة متعددة من الأنشطة المختلفة الى تتعلق فى الأساس بالعزف، والموسيقى، والأداء الموسيقى إضافة إلى الرقص، والحركات الجسمية المختلفة، والتحكم فيها، والسيطرة عليها، وتوجيهها. وعلى هذا الأساس فإن مثل هذه الأنشطة تتضمن فى الأصل الموسيقى، والغناء، والتصفيق، والرقص.

٤ - الذكاء الموسيقى: musical intelligence

ويعد هذا النمط من الذكاء بمثابة القدرة على الاستمتاع بالمقطوعات الموسيقية أو أدائها، أو تلحينها، ويتضمن ذلك الحساسية للنغمات، والإيقاع، والصوت، والاستجابة للعناصر الانفعالية المختلفة، وعلى ذلك يبدى الأفراد الذين يتميزون بهذا النمط من الذكاء حساسية كبيرة للنغمة، والصوت إلى جانب حساسية أخرى للجمل الموسيقية. وتنطبق السمات الدالةعلى هذا النمط من الذكاء فى الأساس على الملحنين، والموزعين الموسيقيين.وتتضمن الأنشطة المفضلة من جانب هؤلاء الأفراد أنشطة ترتبط بالموسيقى كما يلى:

- عزف الموسيقى

الغناء.

- الترانيم.

- الأنماط المنغمة.

- الدندنة.

- الأصوات الناتجة عن آلات معينة.

وهناك مجموعة من السمات يمكن أن تميزهم عمن سواهم من الأفراد وذلك ممن تنطبق عليهم سمات أخرى تميز فى أساسها أنماطًا أخرى أو ذوى أنماط أخرى. ومن أهم هذه السمات المميزة للذكاء الموسيقى ما يلى:

- الحساسية لأنماط وطبقات الصوت.

- الدندنة.

- التحدث بشكل منغم.

- القدرة على التمييز بين الأصوات.

- إحساس جيد للنغمات.

- يتحرك وفق إيقاع معين.

- يكيف حركاته وفقًا للصوت.

- قدرة جيدة على تذكر أنماط الأصوات المختلفة والألحان.

- التلاعب بالأصوات.

- يمكنهم التعلم من خلال الموسيقى والإيقاع والآلات الموسيقية.

- عندما يكبرون فإن الواحد منهم يمكن أن يكون:

  - موسيقى.
  - صانع آلات موسيقية.

- ملحن.

- موزع موسيقى.

- عضو فى فرقة موسيقية.

- مغنى.

- ناقد فنى أو موسيقى.

ويمكن تطوير هذا النمط من الذكاء من خلال العلوم والتكنولوجيا وخاصة من خلال تردد الصوت واهتزازه كما نتناوله فى الفيزياء، ومن خلال صناعة الآلات الموسيقية المختلفة واستخدامها.

٥ - الذكاء البصرى / المكانى: visual / spatial intelligence

يعد هذا النمط من الذكاء هو القدرة على إدراك شكل أو موضوع معين، وتناوله عقليًا إلى جانب إدراك وإحداث التوتر والتوازن والتأليف فى العرض البصرى المكانى، كما يعرف أيضًا بأنه القدرة على التمثيل البصرى المكانى للعالم، ونقل تلك التمثيلات عقليًا أو بشكل ملموس إلى الآخرين، أو تصويرها على هذه الشاكلة لأولئك الآخرين. وتنطبق مثل هذه السمات على أفراد معينين يأتى فى مقدمتهم كل من:

- المعماريون.

- المهندسون عامة.

- النحاتون.

ومن الجدير بالذكر أن هناك العديد من السمات التى يمكن من خلالها تمييز أولئك الأفراد الذين يتسمون بهذا النمط من الذكاء عن غيرهم من الأفراد الآخرين سواء ذوى الأنماط الأخرى للذكاء أو حتى الأفراد العاديين بمعنى أنه يمكننا أن نميزهم عمن سواهم. وتعتبر السمات التالية فى مقدمة تلك المجموعة من السمات المميزة لهم، بل وتعد من أهمها، وهى:

- حب الرسم والميل إليه.
- الرغبة فى عزل الأشياء.
- الرغبة فى بناء الأشياء.
- وجود متعة كبيرة فى حل الألغاز.
- إدراك جيد للتفاصيل.
- إدراك علاقة الجزء بالكل بشكل جيد.
- البراعة الميكانيكية
- تذكر الأماكن بالوصف أو من خلال الصور
- القدرة على تفسير الخرائط.
- التعلم من خلال الرسم، والتصور البصرى، والألوان، والصور.
- عندما يكبرون يمكن للواحد منهم أن يصير:

- فنان. - مخطط أماكن.
- مساح. - ميكانيكى.
- مصمم مواقع أو أماكن.
- مصور
- مصمم مواقع على الشبكة الدولية.
- مهندس معمارى.
- ملاح. - قبطان.
- لاعب شطرنج. - مصمم أزياء.
- مصمم جرافيك.

- يدرك هؤلاء الأفراد الذين يتميزون بهذا النمط من أنماط الذكاء الأشياء المختلفة بشكل دقيق، ويعتمدون فى ذلك على العديد من الأشياء من أهمها ما يلى:
- البصر.

- القدرة على التصور البصرى.

- تكوين الصور العقلية.

- التخيل.

- القدرة على تناول الصور العقلية.

- تمثيل الأشياء بيانيًا.

وإلى جانب ذلك تتضمن الأنشطة المفضلة من جانب أولئك الأفراد التخيل الموجه، والملصقات والرسوم التجريدية، واللصق ، والصور، والتظاهر. وإلى جانب الوسائل والأساليب المعروفة والمتبعة في سبيل تنمية هذا الجانب فإنه يمكن تنميته كذلك من خلال أسلوب آخر قد يكون بعيدًا عنه هو الدراسات الاجتماعية وهو الأمر الذى يمكن أن يتم من خلال عددغير قليل من الأنشطة المختلفة التى يمكن تقديمها فى هذا الصدد والتى تعد النماذج التالية من أهمها، بل ومن أكثرها شيوعًا:

- رسم الخرائط.

- إعداد النماذج.

- تجهيز الرسوم التوضيحية المختلفة.

٦ - الذكاءالشخصى أو الذاتى: **intrapersonal intelligence**

ويعرف بأنه القدرة على فهم المشاعر الداخلية، والأحلام، والأفكار وهو المعرفة الشخصية التى يتم توجيهها داخل نفس الفرد. ومن ناحية أخرى فقد يكون من الصعب تحديد من ينطبق عليهم هذا النمط من الذكاء، وإن كان من يتسمون به يتميزون بالعديد من السمات التى تخصهم دون سواهم من الأفراد الموهوبين. ومن أهم هذه الخصائص أو السمات ما يلى:

- قدرتهم على أن يعكسوا أحوالهم أو حالاتهم الداخلية.

- أن لديهم مستوى جيدًا من الوعى الذى يتعلق بما وراء المعرفة.

- أن لديهم أيضًا مستوى جيدًا من التركيز والتفكير الجيد.
- الوعى بالمشاعر الشخصية.
- القدرة على التعبير عن الحب والكره والأنشطة الخاصة.
- إمكانية التواصل من خلال المشاعر.
- الوعى بجوانب القوة والضعف.
- الثقة بالنفس.
- القدرة على تحديد أهداف مناسبة.
- الطموح.
- قدرة عالية على فهم الذات.
- قدرة جيدة على متابعة الاهتمامات والأهداف.
- إمكانية التعلم من خلال العمل الفردى ، والتعليمات الذاتية، والمشاريع الشخصية والفردية، وتحديد معدل مناسب للنفس.
- عندما يكبر الواحد منهم يمكن أن يكون:

- شاعر .	- كاتب.
- مرشد.	- مؤلف.
- فنان .	- عالم نفس.
- فيلسوف.	- كاتب سير ذاتية.

ومن ناحية أخرى تتضمن الأنشطة المفضلة لهم الانعكاسات المختلفة، والسير الذاتية، والتركيز، وتحديد الأهداف، والتفكير، والوعى بالمشاعر. ويمكن تنمية هذا الجانب أو النمط من أنماط الذكاء كذلك من خلال ما يقوم به الأقران وما يقدمونه من تدريب.

٧ - الذكاء بين الشخصى «الاجتماعى» interpersonal intelligence

هو القدرة على فهم الآخرين، وملاحظة أهدافهم ودافعيتهم، ونواياهم،

والعمل الفعال معهم. وتنطبق مثل هذه السمات على المعلمين، والأدباء والسياسيين وعلماء النفس، والبائعين. ويتسم أولئك الأفراد الذين يمكن وصفهم بذلك النمط من أنماط الذكاء بالعديد من السمات من أهمها ما يلى:

- التعاون
- لعب الأدوار.
- المناقشة.
- التواصل.
- العمل الجماعى.
- القدرة على ملاحظة كل وجهات النظر المتعلقة بالموضوع.
- إبداء مستوى جيد من الأداء فى المشاريع الجماعية.
- إبداء التعاطف للآخرين.
- الإعجاب بالآخرين.
- الارتباط بالأقران والراشدين.
- إبداء قدرة جيدة ومهارة على القيادة.
- الحساسية لمشاعر الآخرين.
- إرشاد الآخرين وتوجيههم.
- التعلم من خلال المشاركة، والقصص، والمقابلة، والمقارنة، والتعاون.
- عندما يكبر الواحد منهم فإنه يمكن أن يكون أحد هؤلاء التاليين:

- معلم.
- موظف استقبال.
- علاقات عامة
- سياسى.
- مرشد.
- رجل دين.
- وزير
- مرشد سياحى.
- أخصائى اجتماعى.
- بائع.
- ممرض.

- مدير.　　　　　- أنثروبولوجى.

هذا وتتضمن الأنشطة المفضلة من جانبهم التغذية الراجعة، والاهتمام بالجماعات التعاونية وتكوينها، والمناقشات، والمشاريع الجماعية، والعمل الجماعى، والمقابلات، والتقييم الجماعى.

ويمكن تنمية هذا الجانب كذلك من خلال مايلى:

- التعاون.

- استراتيجيات التعلم الجماعى

- حل المشكلات الجماعية.

٨ - الذكاء الطبيعى : naturalistic intelligence

تشير ليسلى ويلسون (١٩٩٨) .Wilson, L إلى أن هذا النمط من الذكاء يتناول إدراك تلك الأنماط فى علاقتها بالعناصر المختلفة فى الطبيعة، ويتسم أولئك الأفراد الذين يتميزون بهذا النمط من الذكاء باهتمامهم بالنوعيات الأخرى من المخلوقات، واهتمامهم بالبيئة عامة، وبالأرض وما بها من ظواهر طبيعية. وإلى جانب ذلك فهم يبدون اهتمامًا غير عادى بمواد دراسية معينة كعلم الأحياء، وعلم الحيوان، وعلم النبات، والجيولوجيا، والفلك. ويكون أولئك الأفراد على دراية جيدة بالبيئة المحيطة وما ينتابها من تغيرات حتى وإن كانت دقيقة أو ضئيلة، ويتمتعون بمعدل أو مستوى مرتفع جدًا من الإدراك الحسى، كما تكون حواسهم دقيقة للغاية بحيث تمكنهم من إدراك التشابه والاختلاف فى البيئة المحيطة، وما يحدث فيها من تغير. وإضافة إلى ذلك يمكنهم تصنيف الأشياء بسهولة، كما يبدون اهتمامًا كبيرًا بالطبيعة وبأشياءعديدة فيها قد لا يلتفت الكثيرون إليها، ويحبون أن يكونوا خارج المنزل فى معسكرات أو رحلات، أو ما إلى ذلك. ومن أهم السمات التى يمكن أن تميز من يتسمون بهذا النمط من الذكاء ما يلى:

- يبدون اهتمامًا فى سن مبكرة بالعروض التليفزيونية، والفيديو.
- يبدون اهتمامًا أيضا منذ سن مبكرة بالكتب، ومعارض العلوم.
- يجدون سهولة كبيرة فى تصنيف النباتات بحسب أسمائها.
- يجدون سهولة فى التعرف على الحيوانات المختلفة.
- يتعرفون على سمات وفئات الأشياء والنوعيات الأخرى بسهولة.
- عندما يكبرون يزداد احتمال أن يقوموا بالعمل بتلك العلوم التى سبقت الإشارة إليها منذ قليل وذلك خلال هذه النقطة.

٩ - الذكاء الوجودى: **existentialistic intelligence**

ويتميز الأفراد الذين يتسمون بهذا النمط من الذكاء بقدرتهم على سبر غور الأسئلة العميقة أو المتعمقة التى يتم طرحها فى أى مجال من المجالات المختلفة، وعلى ذلك فإنهم قد يتميزون فى تلك الأعمال التى تتطلب المعارف المتعددة والمتعمقة، والتى تتطلب إعمال الفكر، والتحاور، والمناقشة، والمنطق، والتفكير المتميز. كذلك فإنهم عندما يكبرون يفضلون العمل بتلك المهن التى تتطلب مثل هذه الأشياء حيث يمكنهم أن يحققوا نجاحًا باهرًا فيها.

هذا وقبل أن ننهى حديثنا حول نظرية الذكاءات المتعددة نشير إلى أن فؤاد أبوحطب قد أشار منذ عام ١٩٧٣ إلى وجود تصنيف ثلاثى للذكاء حيث يضم الذكاء المعرفى، والذكاء الاجتماعى، والذكاء الوجدانى، وإن كان قد أشار عام ١٩٨٤ إلى أن هذا التصنيف الثلاثى يضم الذكاء الموضوعى أو غير الشخصى **impersonal**، والذكاء الشخصى أى العلاقات داخل الشخص الواحد، والذكاء بين الشخصى أو الاجتماعى. ويقترح أبو حطب (١٩٧٨) فى ضوء متغير نوع المعلومات كمتغير مستقل تصنيف أنواع الذكاء إلى سبع فئات، وبالتالى يكون قد سبق جاردنر **Gardner** فى ذلك حيث قدم الأخير ذكاءاته المتعددة عام ١٩٨٣.
وهذه الفئات السبع التى اقترحها أبو حطب هى:

١ ـ الذكاء الحسى: **sensory** ويرتبط بأنشطة محتوى متخصصة للحواس المختلفة، وبالتالى فقد يكون سمعيًا، أو بصريًا، أو ما إلى ذلك. والوحدة الأساسية له هى العتبة المطلقة.

٢ ـ الذكاء الحركى: **motor** والوحدة الأساسية له هى الأفعال المنعكسة التى تقوم عليها الحركات الأساسية، ويتناول المهارات الحركية، والاتصال الحركى، والتآزر، والانتقال المكانى، والقدرات الجسمية، وغيرها.

٣ ـ الذكاءالإدراكى: **perceptual** ويشمل محتوى الأشكال والتى قد تكون بصرية ووحداتها لها شكل ولون، أو سمعية موسيقية سواء اللحن أو الإيقاع أو الصوت، أو لمسية، أو من نوع الإحساس الحركى. ويكمن الفرق بين المعلومات الإدراكية والمعلومات الحسية فى درجة تعقد المحتوى حيث تكون الثانية مجرد إحساس، وتتمثل الأولى فى أبسط مستوياتها فى صورة الشئ المتميز بذاته.

٤ ـ الذكاءالرمزى: **symbolic** ووحداته الأساسية هى الحروف، والأعداد، والمقاطع، أو الفونيمات، أو غير ذلك من عناصر التشفير.

٥ ـ الذكاء السيمانتى: **semantic** ووحداته الأساسية هى الأفكار والمعانى، وقد تتشكل فى صورة لغوية، أو غير لغوية كالصور.

٦ـ الذكاء الشخصى: **personal** ويضم المعلومات الشخصية، وتتعامل مع ما يتضمن الوعى بالذات وقد حل إضافة هذه الفئة مشكلة ثنائية العقل والوجدان حيث أننا فى الواقع نعرف أننا نعرف، ونعرف أن لدينا انفعالات ومقاصد وأفعال.

٧ـ الذكاء الاجتماعى: **social** ويتعامل مع تلك المعلومات التى تتضمن الوعى بالآخرين. ويمكن أن تشمل هذه الفئة أيضًا ما يسمى بالإدراك الاجتماعى، وإدراك الأشخاص. وبالتالى فإنها تشمل العلاقات (أبو حطب ١٩٩٦).

ثانياً: النموذج النفسى الاجتماعى Psychosocial model

أعـد هـذا النمـــوذج فى الأســاس أبـراهام تاننبـــوم (١٩٨٣) Abraham Tannenbaum ويرى من خلاله أن الموهبة كأداء talent لا تتطور إلا عند المراهقين والراشدين فقط مما يعنى من جانب آخر أنها لا تتطور عند الأطفال حيث يكون لديهم ما يعـرف بالموهبة كاسـتعداد فطرى giftedness أو يكون لديهم اسـتعـداد فطرى للموهبة، ومن هذا المنطلق فهو يشير إلى أن الموهبة تبدأ كاستعداد فطرى عند الطفل لا يلبث أن يتطور إلى مهارة فى الأداء تحت تأثير عدد من العوامل المختلفة والتفاعل بينها وهى تلك العوامل التى حـددها بخمسة عوامل سوف نتحـدث عنها فى حينه، ومن ثم فإن ذلك يشير إلى تلك القـدرات الكامنة عند الأطفال التى يكون من شأنها أن تجعل منهم أفرادًا يتميزون بمستوى مرتفع ومـتميز من الأداء فيما بعد إذا ما كانت العوامل التى تسهم فى ذلك مواتية أو إيجابية، كما يجعل باستطاعتهم أيضًا التوصل إلى أفكار مبتكرة وحلول جـديدة للمشكلات القائمة فى مجـالات الأنشطة المختلفة التى تسهم فى جودة الحـياة الإنسانية فى جوانبـها الخلقية، أو الجسـمية «المادية»، أو الانفعاليـة، أو الاجتماعـية، أو العقلية، أو الجمـالية. ومن هذا المنطلق فهـو يميز بين الموهبة كاستعداد فطرى وكـقدرة متميزة على الأداء ويذهب إلى أن الطفل الموهوب فى هذا الإطار هو ذلك الطفل الذى يتـوفر لديه الاسـتعداد أو الإمكانيـة كى يصبح منتـجًا للأفكار فـى أى مجـال من مجـالات الأنشطة، ويكون من شـأن هذه الأفكار تدعيم الحيـاة البشرية أخلاقيًا وعـقليًا وانفعاليًا واجتـماعيًا وماديًا وجمـاليًا، وعندما يصل إلى مرحلة المراهـقة وما بعدهـا يكون باستطاعتـه أن يحقق إنجازًا ملمـوسًا فى أحد مـجالات الموهبة. وتشير الجمعيـة القوميـة للأطفال الموهوبين (٢٠٠٣) The National Association for Gifted Children NAGC إلى أنـه يعـــــرض فـى نموذجه هذا لأربعة أنماط للموهبة هى:

(١) المواهب النادرة: **scarcity**

وتشير مثـل هذه المواهب إلى ما يظهر لدى أولئك الأفراد الذين يحقـقون تقدمًا

مذهلاً فى المعرفة أو التقنية مما قد يجعل حياتهم وحياة غيرهم سواء فى مجتمعهم أو غيره من المجتمعات أكثر أمنًا، أو أكثر رفاهية، أو تصبح حالاتهم الصحية فى وضع أفضل كما يحدث عندما يتم اكتشاف طعوم معينة لأمراض كانت تهدد حياتهم من قبل. ومن ثم فإن الأمر بهذا الشكل قد لا يقف عند حدود رفاهيتهم ورفاهية مجتمعاتهم فحسب، بل إنه فى الواقع قد يتجاوز ذلك بكثير ليصل إلى رفاهية البشرية جمعاء.

٢ ـ المواهب الفائضة: **surplus**

وتتوفر مثل هذه المواهب لدى أولئك الأفراد الذين يحاولون دومًا أن يضيفوا إلى جمال البيئة، وتعتبر تلك المواهب بالتالى قيم نادرة تظهر من خلال إنتاج متميز من جانب الفرد فى الفنون أو الآداب. وتعبر الموهبة الفائضة عن ذلك الفرق بين الشكل السابق للبيئة وشكلها الجميل الحالى بعد أن تكون قد شهدت تلك الإضافة التى يمثلها هذا الإنتاج المتميز، وتختلف المواهب الفائضة عن المواهب النادرة فى أن إعجاب المجتمع بها يعتمدعلى الكيف وليس الكم إذ أنها لا تعتمد على تفوق أى شخص على آخر بل على ما يقدمه هذا أو ذاك وهو الأمر الذى قد يعكس قدراً من التفوق أو التميز أيضا. ومن ناحية أخرى فإن المواهب الفائضة تعمل على حفظ النفس والجسد معًا، بل إنها تهدف من جانب آخر إلى حفظ النفس الأنانية المتعطشة حيث يظل الفرد فى حاجة إلى تقديم أشياء متعددة، أو إنتاج متعدد ومتميز.

٣ ـ المواهب النسبية أو المرتبطة بالحصص النسبية: **quota**

وهى تلك المهارات أو القدرات التى تبدو لدى بعض الأفراد وترتبط بالبضائع، والتجارة، والخدمات المختلفة التى تمثلها مهن الخدمات كالطب، والتمريض، والتدريس، والمحاماه مع العلم بأن مثل هذه المواهب تعتمد على وجود مهارات عالية المستوى لدى أولئك الأفراد يتمكنون بموجبها من تحقيق تلك الإضافة التى يشهدها مثل هذا المجال الذى يبرزون فيه أو الذى يشهد تلك المهارات من جانبهم.

٤ ـ المواهب الشاذة: **anomalous**

وهى تلك المهارات التى توجد فى المجال العملى والتى قد لا يجد أصحابها اهتمامًا حقيقًا بهم، وتوازى تلك المهارات فى الأساس القدرات النوعية المختلفة حيث أنها قد تتعدد وتتباين لتشمل المجال العملى بأسره، ولكن هذا لا يعنى أن الفرد الواحد يجمع بين كل هذه المهارات أو حتى بين غالبيتها، ولكنه يتميز فى واحدة منها أو حتى اثنتين فقط وذلك إلى الحد الذى يسمح له بتقديم إنتاج متميز فى مجالها.

وجدير بالذكر أن مثل هذه الأنماط للموهبة تضفى عليها خاصية معينة تعرف بالطبيعة التصنيفية حيث تتميز المواهب كما تذهب ناديا السرر (٢٠٠٣) بثلاث خصائص أو صفات أساسية يمكن أن نعرض لها على النحو التالى:

أ ـ أنها ذات طبيعة تصنيفية.

ب ـ أنها ذات طبيعة تسلسلية.

جـ ـ أنها ذات طبيعة سيكلوجية.

ونحن نرى كما أشرنا سابقًا أن الطبيعة التصنيفية للموهبة تظهر فى تلك الأنماط الأربعة التى ذكرها تاننبوم **Tannenbaum** لتمثل تصنيفًا للمواهب من وجهة نظره، أما طبيعتها التسلسلية فترتبط فى أساسها بالجانب الاجتماعى حيث قد تختلف تلك الأهمية التى يمكن أن تمثلها مثل هذ المواهب فى تسلسلها وفقًا لرؤية مجتمعية معينة تختلف بالتالى من مجتع إلى آخر فى حين تأتى بعد ذلك طبيعتها السيكلوجية وهو الأمر الذى يرتبط بلب النظرية كنموذج نفسى اجتماعى للموهبة يتمثل شقه الاجتماعى أو طبيعته التسلسلية فى النظر إليه من منظور اجتماعى وثقافى معين بناء على الفروق العامة بين الأفراد وبين المجتمعات حيث تختلف النظرة إليه وإلى ما يتضمنه من مواهب من مجتمع إلى آخر وفق مراتب معينة أخلاقية واجتماعية واقتصادية، وغيرها. كما أنها تتغير أيضًا فى نفس المجتمع من

فترة زمنية إلى أخرى، وتعتمد على عوامل بيئية متعددة، وجانب من عوامل الحظ أو الصدفة. أما طبيعتها السيكلوجية فتظهر من خلال النظر إليها على أساس نفسى يعتمد على القدرة العقلية العامة وأهميتها، والاستعدادات الفطرية الدالة على الموهبة عند الطفل ثم تطورها لتظهر عند المراهق أو الراشد كموهبة أدائية متميزة حيث يرى ان الموهبة لا تظهر بمعناها الدقيق لدى الطفل، كما أنها تعتمد أيضا على القدرات الأخرى النوعية، ومجموعة كبيرة من الخصائص غير العقلية كالرغبة فى التفوق، والدافعية ، والمثابرة، والثقة بالنفس، وغيرها. كما أنه لا توجد من جانب آخر معايير ثابتة لقياس الأداء أو المهارة سوى بالمقارنة مع الأقران حيث لا يعتمد تانبوم Tannenbaum على مقاييس نفسية معينة أو أدوات لقياسها، بل إن ذلك من وجهة نظره يتم من خلال الملاحظة والمقارنة وهو ما يعنى أنه يتخذهما أساسًا للتعرف على المواهب المختلفة وقياسها.

وإلى جانب ذلك يعرض تانبوم Tannenbaum لخمسة عوامل مختلفة لها أهميتها فى هذا الصدد حيث تسهم بشكل فاعل فى ظهور الموهبة بين مختلف الأفراد، وتطورها وتبلورها نتيجة التفاعل بين مثل هذه العوامل، أو بمعنى آخر تسهم فى تطور الموهبة من استعداد فطرى إلى قدرة متميزة على الأداء. وتتمثل هذه العوامل فيما يلى:

١ ـ القدرة العامة **general ability**

٢ ـ القدرة الخاصة **special ability**

٣ ـ عوامل الحظ أو الصدفة **chance**

٤ ـ عوامل بيئية **environmental**

٥ ـ عوامل غير عقلية **non - intellectual**

ويقع كل عامل من هذه العوامل الخمسة فى إطار بعد دينامى dynamic وآخر ساكن static بحيث تظل الأبعاد الساكنة ثابتة أو محددة fixed أما الأبعاد الدينامية

فتكون عرضة للتغير، كما أنها تتأثر بالعوامل البيئية إلى حد كبير وهو الأمر الذى يضيف كثيرًا إلى أهمية تلك البيئة التى ينشأ الفرد فيها. ويمكن تناول تلك العوامل الخمسة من هذا المنطلق على النحو التالى:

١ ـ القدرة العامة:

وعادة ما تقاس قدرة الفرد العامة بمعدل ذكائه أو نسبته، وهو الأمر الذى يمكننا تحقيقه من خلال اختبارات الذكاء. ويتمثل البعد الساكن بالنسبة لها فى أنها تؤدى من الناحية الجينية إلى الذكاء العام، أما البعد الدينامى فيعكس أساليب التعلم، وكيف يمكن لكل فرد أن يتواءم مع تجهيز المعلومات حتى يمكنه أن يتعلم.

٢ ـ القدرة الخاصة:

وتشهد مثل هذه القدرة مجموعة متباينة من القدرات أو المهارات من جانب الفرد وذلك فى العديد من المجالات النوعية المختلفة التى تتضمنها حياته. ويتمثل بعدها الساكن فى تلك الموهبة الأدائية التى تشهدها مجالات معينة، أما البعد الدينامى فيتمثل فى مدى أهمية أن يكون الفرد قادرًا على الأداء الإبداعى أو الإبتكارى فى ذلك المجال الذى يعكس تلك القدرة الخاصة من جانب مثل هذا الفرد أو يشهدها.

٣ ـ عوامل الصدفة أو الحظ:

وتتمثل عوامل الحظ أو الصدفة chance factors فى حدوث مواقف معينة تترك أثرها على الفرد مما قد يعتبر نقاط تحول بالنسبة له أو نقاط تحول فى حياته. ويتمثل البعد الساكن لمثل هذه العوامل فى أن الصدف التى يمكن أن تواجهنا فى الحياة والتى يمكن لنا أن نمر بها وأن نخبرها قد تؤثر أحيانًا فى قدرتنا على إدراك قدراتنا وطاقاتنا الكامنة، أما البعد الدينامى هنا فيتمثل فيما يمكن أن يواجه الفرد من حظ أو صدفة ويؤثر على تحقيقه للنجاح وذلك إذا ما ظل مثل هذا الفرد إيجابيًا، وظل يبحث عن الحظ.

٤ ـ العوامل البيئية:

وتعد العوامل البيئية ذات أهمية كبيرة بالنسبة للفرد فى هذا الصدد، ويتمثل بعدها الساكن فى الوالدين والمعلمين وما يمكن أن يمثلونه من أهمية فى هذا الصدد، أما بعدها الدينامى فيتمثل فى انتقال القيم إلى الفرد عن طريق الآخرين ذوى الأهمية بالنسبة له. وتعد مثل هذه العملية ذات أهمية كبيرة فى هذا المجال خاصة القيم الوالدية وذلك فيما يتعلق بالعوامل التربوية أو التعليمية حيث يلعب توفير بيئة مناسبة كتشجيع الوالدين والأقران للطفل واستخدام المكتبات مثلاً دورًا رئيسيًا فى هذا الإطار.

٥ ـ العوامل غير العقلية:

تعد العوامل غير العقلية non - intellectual كالرغبة والدافعية والسمات مثلاً عوامل بعيدة تمامًا عن القدرات العقلية. ويتمثل البعد الساكن لتلك العوامل فى الشخصية، وتقدير الذات، والدافعية وهى ما تعد بمثابة عوامل ذات أهمية كبيرة فى هذا الإطار، أما بعدها الدينامى فيتمثل فى تلك الكيفية التى يمكن بها لتقدير الذات والدافعية بالنسبة لأشخاص معينين أن يتذبذبا وأن يتغير مستوى كل منهما وبالتالى يتغير أثره نتيجة لذلك وهو الأمر الهام فى سعى الفرد نحو أشخاص آخرين معينين.

ومن الجدير بالذكر أن هناك عدة حقائق هامة فيما يتعلق بمثل هذه العوامل الخمسة كما يرى بورتر (١٩٩٩) Porter يوضحها تاننبوم Tannenbaum على النحو التالى:

١ ـ أن كل عامل من هذه العوامل فى حد ذاته يعد على درجة كبيرة من الأهمية، ولكنه فى نفس الوقت كعامل محدد فى حد ذاته يعد غير كاف فى سبيل إدراك المواهب الكامنة لدى الفرد والتعرف عليها وتحديدها.

٢ ـ أن التكامل أو التفاعل الذى يمكن أن يحدث بين أى أربع عناصر من هذه العناصر الخمسة لا يمكن مطلقًا أن يعوض عن أى قصور خطير يمكن أن يظهر فى العنصر الخامس منها.

٣ - أن الأهمية النسبية لكل عامل من هذه العوامل الخمسة تختلف بالضرورة من مجال إلى آخر من تلك المجالات التى تعد بمثابة جوانب معينة أو مجالات للموهبة بمعنى أن أهمية كل عامل لا تتساوى مطلقًا مع أهمية غيره من العوامل وذلك بالنسبة لكل نمط من تلك الأنماط الممثلة لمجالات الموهبة.

٤ - ونحن نرى أن بإمكاننا أن نضيف إلى ذلك أن هذه الحقائق السابقة بالشكل الذى عرضت به فى هذا الصدد تسهم بدور أساسى وهام فى اختلاف مستويات وأنماط الموهبة بين مختلف الأشخاص.

ثالثا، النموذج الثلاثى للموهبة: Triarchic Model

أعد هذا النموذج فى الأساس روبرت شتيرنبرج (١٩٨٥) Robert Sternberg اشتقاقًا من نظريته فى الذكاء الثلاثى triarchic intelligence التى أعدها آنذاك. وفى نموذجه الثلاثى عن الموهبة يعتمد شتيرنبرج Sternberg على أن الأفراد ينبغى أن يكون لديهم كما يشير بورتر (١٩٩٩) Porter ثلاث قدرات أساسية حتى يمكن أن نعتبرهم موهوبين وذلك كما يلى:

١ - المهارات التحليلية : analytical skills

وهى تلك المهارات التى يصير الفرد من جرائها مفكرًا بارعًا حيث يصبح بإمكانه أن ينظر لأى موقف عند تناوله من مختلف جوانبه، ويقوم بتقييم تلك الجوانب بعد أن يعمل على تكوين نظرة شاملة عنه، ويحلله إلى عناصره المختلفة ودقائقه الصغيرة.

٢ - المهارات الابتكارية : creative skills

وهى تلك المهارات التى يتمكن الفرد بموجبها من أن يصبح مفكرًا مستقلاً، ومنتجًا يمكنه أن يجد أكثر من حل واحد أصيل للمشكلة الواحدة فى ذات الوقت وذلك من خلال عملية توليد للأفكار الأصيلة التى يتميز بها إلى جانب ما يتسم به أيضًا من طلاقة، ومرونة فى الفكر والتفكير والأفكار.

٣ ـ المهارات العملية : Practical skills

وتتمثل مثل هذه المهارات فى قدرة الفرد على القيام بتطبيق تلك المهارات على أنماط التفكير فى المشكلات العملية المتباينة، أى أنها تعد من هذا المنطلق قدرته على التطبيق العملى لتفكيره وأفكاره على مختلف المواقف والمشكلات.

وإلى جانب ذلك يرى شتيرنبرج Sternberg أن هناك جانبًا هامًا من الموهبة يتمثل فى قدرة الفرد على المواءمة بين هذه الأنواع أو الأنماط الثلاثة من القدرات، وفى معرفة متى يمكنه أن يستخدم كل نمط منها. وإلى جانب ذلك يرى شتيرنبرج Sternberg أن هناك بعض العوامل ذات الأهمية فى سبيل الابتكارية وهى تلك العوامل التى يجب أن نوليها اهتمامنا عند التفكير فى الموهبة هى:

١ ـ الذكاء.

٢ ـ البيئة.

٣ ـ الشخصية.

٤ ـ الأسلوب العقلى. intellectual style

٥ ـ المعرفة.

كذلك فإن مفهوم شتيرنبرج Sternberg للذكاء كما يشير هو نفسه فى عام ١٩٨٨ يضم ثلاثة أنماط من التفضيلات من مستويات ثلاثة للإدارة أو السيطرة الذاتية العقلية mental self - management تقابل كلاً مما يلى:

ـ وظائف السيطرة العقلية.

ـ التفضيلات المرتبطة بالأسلوب stylistic أى أسلوب السيطرة العقلية.

ـ أشكال السيطرة الذاتية العقلية.

فقد نجد فى هذا الإطار وفقًا لذلك أن أحد الأفراد قد يفضل على سبيل المثال الوظائف التشريعية legislative، والمتغيرات الداخلية، والعادات الهرمية hierarchic لتلك السيطرة الذاتية العقلية، بينما قديفضل شخص آخر الوظائف

التنفيـذية executive، والمتغيـرات الخارجية، والعادات الفوضـوية للسيطرة الذاتية العقلية، وما إلى ذلك. هذا ويمكن تناول تلك النقاط على النحو التالى:

١. وظائف السيطرة العقلية:

وتعكس تلك الوظائف التى يـمكن أن تودى من خلال السـيطرة العقليـة أونمط سيطرة العقل ، والتى يمكن أن تتمثل فيما يلى:

أ- التشريعية : legislative

وتتـمـثل هذه الوظيـفـة أسـاسًـا فى كل من الابتـكار، والتـخطيط، والتـخيل، والصياغة. وهى كـما نرى تمثل جيعها أدوات تسهم فى وضع تصـور معين للموقف موضوع الخبرة بحيث ينبغى السير وفقًا لهذا التصور وفى ضوئه.

ب - التنفيذية : executive

وتتمـثل أساسًا فى التـزويد بالأدوات من ناحيـة، وفى الأداء من ناحيـة أخرى. وكما نرى فإن الأدوات هى الوسائل التى يتم بموجبـها وضع التصور المقترح موضع التنفيذ، وأن الأداء هو الأسلوب الذى يتم به تنفيذ ذلك التصور المقترح.

جـ - القضائية : judicial

وتتمثـــل تلك الوظيفة أساسًـا فى كل من الحكـم، والتقييـم، والمقـــارنة. وكما نرى فـإن كل هذه الوظائـف تسـهم فى التـوصل إلى حكم مـعين نـقـوم على أثـره بتقديم وصف معين للظاهرة، ثم التوصل فى ضوء ذلك إلى حكم يتعلق بها.

(٢) مجال السيطرة العقلية وأسلوبها وما يرتبط بذلك من متغيرات:

وجدير بالذكـر أن مثل هذه المتـغيرات تنقـسم فى أساسهـا إلى نمطين اثنين من المتغيرات يمكن أن نعرض لهما كما يلى:

أ - داخلية: internal وتتمثل فى تلك المتغيرات فى حد ذاتها.

ب - خارجية: external وتنتج عن تفاعل تلك المتغيرات معًا.

٣. أشكال السيطرة الذاتية العقلية:

وهناك العديد من الأشكال التى يمكن أن تميز السيطرة الذاتية العقلية من جانب الفرد، والتى تتراوح فى العادة بين الفردية إلى الأقلية إلى التسلسل الهرمى فالفوضوية، ويمثل كل منها بطبيعة الحال شكلاً معينًا وفريدًا للأداء من جانب الفرد وذلك من تلك الأشكال التى تعكس السيطرة الذاتية العقلية وهو ما يمكن أن نعرض له على النحو التالى:

أ - الفردية monarchy

وهى ما تشبه الملكية، ويؤدى المناصرون لها monarchic بشكل أفضل عندما يتم تحديد الأهداف المختلفة بشكل فردى حيث يتعاملون بشكل أفضل مع هدف واحد أو حاجة واحدة فى كل مرة. وهذا يعنى أن مثل هؤلاء الأفراد يركزون فى المرة الواحدة على هدف واحد فقط وليس اكثر من ذلك.

ب - التسلسل الهرمى: hierarchy

يمكن لأولئك الأفراد المؤيدين للتسلسل الهرمى hierarchical أو من يتسمون به كشكل من أشكال السيطرة الذاتية العقلية أن يركزوا على أهداف متعددة فى المرة الواحدة، ولكنهم مع ذلك يدركون أنه ليس بمقدورهم أن يؤدوا كل هذه الأهداف بنفس الدرجة، ومن ثم فإنهم عادة ما يقوموا بوضع تلك الأهداف أو ترتيبها وفق أولويات معينة أى أنهم يقوموا بذلك بوضعها فى تسلسل هرمى معين حتى يمكنهم أدائها بنفس الدرجة.

جـ - الأقلية: oligarchy

يمكن للمناصرين للأقلية أو المؤيدين لها olgarchic أن يتناولوا تلك الأهداف ذات الوزن المتساوى بشكل أفضل، وبالتالى فإنهم يجدون صعوبة فى وضع أولويات معينة للأهداف ذات الوزن المختلف.

د ـ الفوضوية : anarchy

وعادة مـا ينطلق الأفراد الفـوضويون anarchic من شكل مـعـين أو من شكل آخر سابق له، ولكنهم غالبًا لا يفضلون أن يسيـروا وفق قواعد وتنظيمات محددة مما يجعـلهم يؤدون دون وجود أى قـواعد أو نسق مـعين، ولا يتـبعون فـى ذلك سوى أسلوبهم الخـاص فى حل المشكلات وهو ذلك الأسلوب الذى يتـسم بعدم الالتـزام بأى تنظيمات عقلية موجودة.

وكنوع من التبـسيط فإننا نـرى هذه النظرية التى قدمهـا شتيـرنبرج Sternberg التى تتضمن ثلاثة أنماط من التفضيلات العقـلية تمثل كل منها نظرية فرعية محددة أو نمط من أنماط الموهبة أو الذكاء تعرض لها ناديا السرور (٢٠٠٣) كما يلى:

(١) النظرية المركبة «الذكاء الداخلى»

وتعرض هذه الـنظرية للذكاء فى ارتبـاطه بالعالم الداخلى للفـرد أو بالمكونات الداخلية لذلك العـالم الداخلى للفرد علمًـا بأن كل مكون منها أو المكون عامـة يعد بمثابة عـملية مـعلوماتيـة أساسيـة تحدث داخل الفـرد. ونحن نرى أن هذا النمط من التفـضيلات العـقلية والذى يعرف بالذكـاءالداخلى يوازى ما أشار إليـه شتيـرنبرج Sternberg على أنه وظائف للسيطرة العقلية والتى تتمثل فى تلك الوظائف الثلاث التـشريعـيـة، والتنفيـذية، والقـضائيـة والتى ترتبط كل منهـا بجـانب معـين من هذه المكونات كالتالى:

أ ـ التشريعية: وترتبط هذه الوظيفة بما وراء المكونات، ومـا تضمه من عمليات عقلية تستخدم التخطيط والابتكار واتخاذ القرار المناسب لأداء المهام المختلفة.

ب ـ التنفيذية: وترتبط بأداء المكونات وما يتطلبه من تجميع وترميز واستجابة.

جـ ـ القضائية: وترتبط بمكونات المعـرفة المكتسبة، وما يرتبط بها من عـمليات عقلية تستخدم فى سبيل تعلم الأشياء الجديدة واكتساب المعرقة، ثم الحكم، والتقييم، والمقارنة.

(٢) النظرية القرينية «الذكاء الخارجى»:

وتعرض مثل هذه النظرية للذكاء فى ارتباطه بالعالم الخارجى للفرد وما يضمه من متغيرات وهو ما يوازى أشكال السيطرة الذاتية العقلية كما أشار إليها شتيرنبرج Sternberg ومن هذا المنطلق فإن الذكاء يرتبط بكل مما يلى ويؤدى إليه.

أ ـ التكيف الهادف.

ب ـ التشكيل.

جـ ـ اختيار بيئات التعلم الحقيقى.

وعلى هذا الأساس يمكن الحكم على مستوى ذكاء الفرد، وبالتالى الحكم على موهبته وفقًا لهذه النظرية الفرعية فى ضوء عدد من المعايير كما يلى:

أ ـ قدرة الفرد على أداء الأعمال اليومية بشكل مميز ومتميز.

ب ـ قدرته على القيام بإنجاز متميز دون تعليم مسبق.

جـ ـ مقارنة سلوكه مع ذلك السلوك المثالى للإنسان الذكى.

(٣) النظرية التجريبية «الذكاء القائم على الخبرة»:

وتعرض هذه النظرية للذكاء فى ارتباطه بالعالمين الداخلى والخارجى للفرد، وهو ما يوازى مجال السيطرة العقلية وأسلوبها والذى يضم نمطين أساسيين هما:

أ ـ النمط الخارجى: وينتج عن تفاعل المتغيرات المرتبطة بمجال السيطرة العقلية معًا، وقدرة الفرد على التعامل معها كمهام.

ب ـ النمط الداخلى: ويتمثل فى تلك المتغيرات فى حد ذاتها، وقدرة الفرد على معالجة المعلومات ذاتيًا.

ومن ثم فإن هذه النظرية الفرعية ترتبط بكل من العالمين الداخلى والخارجى للفرد، وتوازى ما أشار إليه يونج Yung من انطواء وانبساط introversion,

extraversion وهو الأمر الذي أشار إليه بورتر (١٩٩٩) Porter على أن ما يرتبط بمجال السيطرة العقلية وأسلوبها يوازى ما يراه يونج Yung حيث يتساوى النمط الداخلى مع الانطوائية عنده، بينما يتساوى النمط الخارجى مع الانبساطية، وكذلك فإن هذا النموذج يعرض لثمانية عشر تفضيلاً عقليًا من جانب الفرد تتمثل فيما يلى:

{٣ «وظائف» x ٢ «مجالات» x ٣ «أشكال» = ١٨ تفضيلاً عقليًا}

ومن ناحية أخرى فإن هذه النظرية لم تكن النظرية الأولى التى تتناول ثلاثة أبعاد، كما أنها كذلك لن تكون الأخيرة التى تدور فى نفس الإطار حيث يمكن أن نلاحظ ما يلى:

١ ـ أن هذه الفكرة قد استمدت فى الأصل من أرسطو Aristotle حيث كان يرى أن الذكاء يضم ثلاثة جوانب وينتج عنها هى الجانب النظرى، والعملى، والإنتاجى وهو ما تتفق معه فكرة الأنماط الثلاثة للموهبة كما قدمها شتيرنبرج Sternberg والتى تضم المواهب التحليلية، والعملية، والابتكارية.

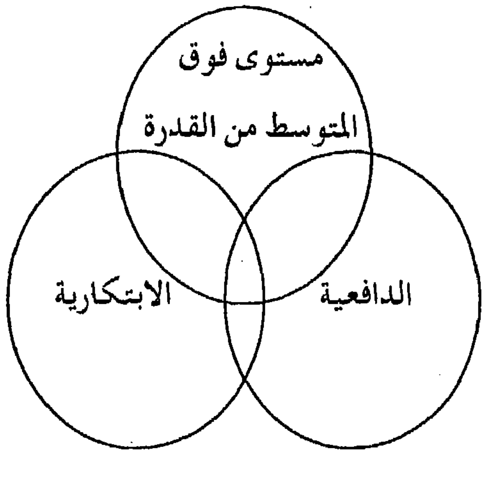
٢ ـ أن جيلفورد Guilford قد قال هو الآخر بأن الذكاء يتكون من عمليات، ومحتوى، ونواتج.

٣ ـ أن كاتل Cattle قد أشار أيضًا إلى أن الذكاءيتضمن قدرات عامة، وقدرات خاصة، وعوامل أولية.

٤ـ أن رينزولى Renzulli قد أشار من بعد شتيرنبرج Sternberg إلى أن الموهبة تتضمن أنماطًا ثلاثة هى الموهبة الأكاديمية التى تتطلب معدلاً فوق المتوسط على الأقل من القدرات العامة أو من القدرات الخاصة كقدرات نوعية ولا يجب بالضرورة أن يكون مستوى هذه القدرات مرتفعًا جدًا، والموهبة العملية التى تتمثل فى التزام الفرد بأداء المهام المختلفة مع وجود قدر مناسب من الحماس والمثابرة من جانبه، ثم أخيرًا تأتى الموهبة الابتكارية لتمثل ثالثة هذه المواهب.

رابعا: نموذج الحلقات الثلاث للموهبة: Three - ring model of giftedness

أعـد هذا النمـوذج فى الأصل جـوزيف رينزولى (١٩٨٦) Joseph Renzulli ويركز هذا النموذج على السمات غير العقلية non - intellectual للفرد حيث يرى أن الأفراد يحتاجون إلى أكثر من مجـرد الذكاءالعام حتى يمكن تصنيفهم على أنهم موهوبـون. ومن هذا المنطلق يرى رينزولى (١٩٩٨) Renzulli أنهم يحتـاجون فى هذا الإطار إلى مـجمـوعات ثلاث مـتداخلة مـن السمـات يتمـثل أولها فى وجـود مستوى فـوق المتوسط من الذكاءسواءتعلق ذلك بالقدرة العامـة أو القدرات الخاصة وهو بذلك يتفق مع المفهـوم العام للموهبة الذى يحدد مسـتوى ذكاء للفرد الموهوب على أنه يوازى انحرافين معياريين أعلى من المتوسط مع تفوق بارز فى مجال الموهبة الذى يميز الـفرد فى حالة المواهب الأخرى. أمـا ثانية هذه المجموعات مـن السمات فتتمثل فى حاجة الفـرد إلى أن يتمكن من التفكير الابتكارى، وهو بذلك يتفق أيضًا مع المفهـوم العام للموهبـة الذى يرى أن التفكيـر الابتكارى يعد بمثابة عـامل حاسم وهام بالنسبة للموهبة أيًا كان مجـالها أو نوعها حيث لابد أن يكون الفرد قادرًا على التفكير الابتكارى فى مجال موهبته، بينما تتمثل ثالثة وآخر تلك المجموعات الثلاث وأهمهـا فى تمتعه بالتزام قـوى كى يقوم بالمهمة المـطلوبة وهو ما يمثل الدافعـية التى تعد بمثابة السمة التى اعـتبرها الكثيرون عاملاً هامًا وأسـاسيًا بالنـسبة للموهبة. وحتى تتوفر مثل هذه المجموعات الثلاث من السمات لدى الفرد يجب أن تتوفر بيئة داعمة للموهبة ومحفزة لها مع تقديم مجمـوعة من المهام الشيقة له يمكنها أن تجذب انتباهه واهتمامه.



شكل (٢-٢) الحلقات الثلاث للموهبة فى نموذج رينزولى

وقدانطلق رينزولى Renzulli فى نظريته هذه من تلك الفكرة الأساسية التى ترى أن الذكاء لا يعد بمثابة مفهوم أحادى unitary بل هناك فى واقع الأمر ذكاءات متعددة وهى الفكرة التى قدمها جاردنر Gardner والتى جعلت شتيرنبرج Sternberg يطور نموذجه عن الموهبة فى إطار نظريته الثلاثية للذكاء والتى يرى خلالها أن هناك سياقًا بيئيًا معينًا يربط ذكاءالفرد بعالمه الخارجى، وأن شخصيته تربط ذكاءه بعالمه الداخلى وعالمه الخارجى. كما أن هناك ميكانيزمات عقلية mental mechanisms تعد مسئولة عن تعلم، وتخطيط، وتنفيذ، وتقييم السلوك الذكى، وهى بذلك تنقل الذكاء إلى العالم الداخلى للفرد . وهذا يعكس بطبيعة الحال وجود مشكلة فى تعريف الذكاء، كما أن هناك من ناحية أخرى صعوبة كبيرة فى قياس الذكاء حيث لا يقف الأمر عند حدود اختبارات الذكاء فحسب إذ أن الذكاءليس مجرد مهارة معينة، أو مهارة من نوع معين، بل إنه كما يرى الكثيرون يعد بمثابة مهارات متعددة ذات أنواع متعددة، وهو ما يجعل قياسه من خلال اختبارات الذكاء مسألة صعبة وهو الأمر الذى يؤكد من جديد على فكرة الذكاءات المتعددة. ومن هذا المنطلق يقوم نموذج رينزولى Renzulli للموهبة على وجود ثلاثة أنواع من

المواهب هى الموهبة الأكاديمية، والموهبة الإبتكارية، والموهبة العملية تمثل كل واحدة منها إحدى الحلقات الثلاث التى يتحدث عنها والتى يضمها الشكل السابق. ومن ثم فهو يعرف الموهبة على أنها ناتج التفاعل بين ثلاث مجموعات من السمات هى قدرات عامة ذات مستوى فوق المتوسط، ومستوى مرتفع من الالتزام بأداء المهام، ومستوى مرتفع من الابتكارية. وعلى أثر ذلك فالموهوبون هم أولئك الأفراد الذين تكون لديهم القدرة على تطوير مثل هذه التركيبة أو التوليفة من السمات واستخدامها فى أى مجال من مجالات السلوك الإنسانى وهو الأمر الذى يجعلهم فى حاجة إلى خدمات وفرص تربوية متنوعة.

هذا وقد نتج ذلك التقسيم للمواهب من جانب رينزولى Renzulli إلى ثلاثة أنواع عن فكرة أساسية انطلق منها، ووجد على أساسها أن الموهبة تنقسم إلى نمطين أساسيين هما الموهبة التى تعتمد على تعلم الدروس وهى ما تقابل الموهبة الأكاديمية، ثم الموهبة الإنتاجية الابتكارية وهى ما تم تقسيمها بعد ذلك إلى فئتين اثنتين هما الموهبة الابتكارية، والموهبة العملية، ووجد أن هذه الأنواع الثلاثة من المواهب لا تنفصل تمامًا عن بعضها البعض وإنما تتداخل وتتفاعل معًا وهو الأمر الذى يعكسه الشكل السابق. كذلك فإن هذه الأنواع جميعًا من المواهب لها أهميتها بالنسبة للفرد، كما أن البرامج المختلفة التى يتم تقديمها فى سبيل رعاية أى من هذه المواهب يجب أن تشجع عليها جميعًا وذلك من خلال انعكاساتها المختلفة على الأنماط الأخرى منها.

وجدير بالذكر أن الموهبة الأكاديمية أو الموهبة التى تتعلق بتعلم الدروس تعتمد فى تحديدها على اختبارات الذكاء أو أى اختبارات أخرى للقدرات، وأنها تتطلب حصول الفرد على درجة عالية فى اختبار الذكاء وهو الأمر الذى ينعكس بطبيعة الحال على درجاته فى اختبارات التحصيل التى يتم عقدها فى المدرسة حيث أنه كلما زادت درجة الفرد فى اختبار الذكاء زادت درجته أيضًا فى اختبارات التحصيل. ونظرًا لأن مثل هذه الموهبة لا تقل فى مستواها مع مرور الوقت فإن

درجات الفرد فى المدرسة لن تقل عن ذلك المستوى الذى يكون قد حققه، ومن ثم فإن هذا يوضح وجود علاقة إيجابية بين نسبة ذكاء الفرد وبين مستوى تحصيله فى المدرسة، ومع ذلك فإن تلك الدرجة التى يحصل الفرد عليها فى اختبار الذكاءلا تفسر تباين درجته كاملة فى اختبارات التحصيل حيث أوضحت نتائج البحوث التى تم إجراؤها فى هذا المجال أنها تفسر من١٦ ٪ إلى ٣٦ ٪ من تباين هذه الدرجات فقط، وأن هناك متغيرات أخرى تتضمن قدرات ومهارات مختلفة تلعب دوراً هامًا فى هذا الصدد وهو الأمر الذى لا نستطيع أن ننكر أن الموهبة أو القدرات الإنتاجية الابتكارية تلعب دورًا هامًا وبارزًا فيه، ولا يقل أهمية عن ذلك الدور الذى يلعبه مستوى الذكاء وإن كانت نسبة الذكاء تفسر.كما رأينا قدرًا محدودًا فقط من تباين درجات الفرد فى التحصيل المدرسى حيث أن الموهبة الإنتاجيةالابتكارية تعنى إثارة قدرات الفرد على التعامل مع المشكلات والمقررات الدراسية المختلفة وهو الأمر الذى يساعد على تحقيق التقدم المنشود فيها. ومن هنا ينظر رينزولى Renzulli إلى المواهب الإنتاجية الابتكارية على أنها هى المواهب الحقيقية التى يتوقف عليها تقدم المجتمعات لأن من يتسمون بها يعدون منتجين للمعارف وليسوا مستهلكين لها كما هو الحال بالنسبة لأقرانهم ذوى النوع الأول من الموهبة. ولذلك فإنه يؤكد على أن أى مجموعة من تلك المجموعات الثلاث من السمات أو المواهب لا تعمل بمفردها على إيجاد الموهبة، ولا تؤدى إليها بطبيعة الحال، بل إن التفاعل بين هذه المجموعات الثلاث من السمات هو الذى يعد العامل الحاسم كى تتواجد الموهبة لدى الفرد حيث أن وجود مثل هذه المجموعات الثلاث من السمات لا يعنى مطلقًا أن الفرد موهوبًا فى كل منها مع أننا قد نجد أن بعض الأطفال أو الأفراد يمكن أن يكونوا موهوبين فى أكثر من جانب واحد، ولكن الواقع يشهد أنه إذا كان الفرد موهوبًا فى جانب معين منها فإنه سوف يكون فى المستوى المتوسط على الأقل بالنسبة للجانبين الآخرين أو المجموعتين الأخرتين من السمات، وبالتالى فإن كل مجموعة من السمات تلعب دورًا هامًا فى تشكيل تلك السلوكيات الدالة على الموهبة.

أما فيما يتعلق بمثل هذه المجموعات الثلاث من السمات فإنه يمكننا أن نعرض لها بشيء من التفصيل على النحو التالي:

١. مستوى فوق المتوسط من الذكاء:

من الجدير بالذكر أن هذا المستوى يتضمن القدرة العامة إلى جانب قدرات خاصة، وتعنى القدرة العامة بالقدرة على تجهيز المعلومات، وتكامل الخبرات وهو ما يؤدى إلى صدور سلوكيات تكيفية وملائمة فى المواقف الجديدة، وإلى القدرة على التفكير المجرد. وهناك العديد من الأمثلة التى تدل على القدرة العامة من بينها التفكير اللفظى، والتفكير العددى، والعلاقات المكانية، والذاكرة، وطلاقة الكلمات. وهو الأمر الذى يمكن قياسه باستخدام اختبارات الاستعدادات أو اختبارات الذكاء. أما القدرات الخاصة فتتضمن القدرة على اكتساب المعلومات، والقدرة على اكتساب المهارات المختلفة، والقدرة على الأداء فى واحد أو أكثر من الأنشطة المختلفة ذات الطبيعة الخاصة، ومن أمثلتها المواد الدراسية المختلفة، أو أى نشاط إنسانى آخر كالنحت، أو الموسيقى، أو التصوير، أو ما إلى ذلك. ويمكن أن تنقسم أى قدرة خاصة إلى قدرات أكثر تخصصًا كالموسيقى الكلاسيكية، أو التصوير الصحفى، أو غيرها مثلاً، وهو الأمر الذى يوضح ذلك الجانب الدقيق فيها.

٢. الالتزام بأداء المهام:

ويعد ذلك شكلاًمن أشكال الدافعية، ويعنى تلك الطاقة التى يبذلها الفرد فى سبيل التعامل مع مشكلة معينة «إحدى المهام» أو مجال أداء معين. وهناك العديد من المصطلحات التى تستخدم للدلالة عليها مثل المثابرة، والتحمل، والعمل الشاق، والثقة بالنفس، والاعتقاد من جانب الفرد فى قدرته على أداء عمل معين ومهم. ومن ثم فإن مثل هذه المجموعات من السمات تعد ضرورية بالنسبة للفرد الموهوب الذى يكون موجهًا غالبًا نحو تحقيق مهمة معينة مما يساعده على الابتكار، والتفرد، والاستقلال. وعلى الرغم من ذلك فإن العلاقة محدودة جدًا بين هذه المجموعة من

السمات وبين القدرة الأكاديمية أو الموهبة الأكاديمية عامة، وقد يرجع ذلك إلى الطبيعة العملية التى تتسم بها هذه المجموعة فى مقابل الطبيعة النظرية الغالبة للقدرة الأكاديمية.

٣.الابتكار:

وتمثل المجموعة الثالثة من السمات التى تعتبر ضرورية ولازمة للشخص الموهوب، وتضم عددًا من العوامل التى تتجمع عادة تحت العنوان العام المسمى بالابتكارية حيث لابد للشخص كى يكون موهوبًا أن يكون له إنتاج ابتكارى بما يعكسه من أصالة فى التفكير والأفكار وتفرد لها إلى جانب مرونة، وطلاقة غير عادية. ومع ذلك فإن هناك كثيرين ينظرون إلى اختبارات التفكير التباعدى على أنها لا تعكس المستوى الحقيقى للتفكير الابتكارى من جانب الفرد، ولا يمكن التنبؤ من خلالها بما يمكن أن يفعله ذلك الفرد فى تلك المواقف الابتكارية الحقيقية. ولذلك فإن هناك من الباحثين والعلماء من يركز على أساليب بديلة لقياس الابتكارية من جانب الفرد كتحليل الإنتاج الابتكارى، أو التقارير المختلفة سواءالذاتية أو من جانب الآخرين ذوى الأهمية بالنسبة للفرد.

ويمكن أن نقوم بعد استعراض الإطار العام لهذا النموذج باستخلاص عدد من الحقائق التى تتعلق به وذلك من بين ما عرض له رينزولى (١٩٩٤) Renzulli على النحو التالى:

١ ـ أن الموهبة وفقًا لهذا النموذج تضم ثلاثة أنماط رئيسية تتمثل فى كل مما يلى:

ـ الموهبة الأكاديمية والقدرات النوعية.

ـ الموهبة الابتكارية.

ـ الموهبة العملية

٢ ـ أن الموهبة تتضمن تفاعلاً بين ثلاث مجموعات من السمات هى:

ـ قدرات عامة ذات مستوى فوق المتوسط، ولا يجب بالضرورة أن يكون ذلك

المستوى مرتفعًا جدًا أو متميزًا.

- الالتزام بأداء المهام المختلفة.

- الابتكارية.

٣ - أن التفاعل الذى يمكن أن يحدث بين تلك المجموعات من السمات عندما ينعكس على إحدى قدرات الفرد النوعية فإنه يجعله متميزًا فيها من جراء ذلك، كما يصبح أداؤه متفردًا بما يعكس موهبة حقيقية.

٤ - أن هذه المكونات أو المجموعات الثلاث يجب أن تحظى من جانبنا باهتمام وانتباه متساو وفقًا لما كشفت عنه نتائج الدراسات التى تم إجراؤها فى هذا الصدد والتى أعطت كلا منها أهمية متساوية تقريبًا.

٥- أن هناك على ضوء ذلك فرقًا واضحًا بين الكفاءة الأكاديمية academic proficiency والإنتاج الابتكارى creative productivity إذ أنه من الممكن مثلاً أن نجد أطفالاً موهوبين يقل مستواهم فى الجانب الأكاديمى، ولكنه يرتفع فى المقابل فى الجانب الابتكارى أو الجانب العملى وهو الأمر الذى يؤكد على وجود نمطين أساسيين للموهبة يتمثلان فى كل مما يلى:

- الموهبة فى تعلم الدروس.

- الموهبة الإنتاجية الابتكارية.

٦ - أن السلوك الدال على الموهبة يجب أن يعكس ذلك التفاعل بين تلك المجموعات من السمات، وأن يعكس مجالاً معينًا من مجالات السلوك الإنسانى.

٧ - أن هناك عددًا من السمات الشخصية أو ما تعرف بعوامل الشخصية إلى جانب عدد آخر من العوامل البيئية تؤثر على الموهبة يمكن أن نتناولها كما يلى:

أ - سمات وعوامل الشخصية: تتعدد هذه السمات والعوامل بشكل يضيف إلى تعقد ذلك الموضوع وذلك على النحو التالى:

- إدراك الذات. - الشجاعة.

- الطبع. - الحدس.

- الحاجة إلى الإنجاز.

- قوة الأنا.

- الطاقة والحيوية.

- الإحساس بالقدر والمصير كأن يكون هو الطفل الأول أو تكون أسرته بشكل معين.

- الجاذبية الشخصية.

ب - العوامل البيئية: وتتعدد هذه العوامل على الجانب الآخر، وتضم العديد من العوامل من بينها ما يلى:

- الوضع الاجتماعى الاقتصادى.

- شخصية الوالدين.

- المستوى التعليمى للوالدين.

- اهتمامات الأطفال.

- مستوى تعليم الأطفال.

- مدى توفر نماذج الدور.

- الحالة الصحية للأطفال.

- مستوى حماس الأطفال وطاقتهم.

- عوامل الصدفة والحظ، ومن أهمها ما يلى:

  - الجانب الاقتصادى للأسرة.

  - المستوى الثقافى للأسرة.

  - التفكك الأسرى أيًا كان نوعه.

- مدى ثراء البيئة.

- التعامل مع أفراد معينين.

٨ - على الرغم من أن الوراثة تلعب دوراً رئيسياً فى معظم سمات الشخصية فإن البيئة أو المدرسة أو التعلم عامة يمكن أن يلعب دوراً لا يقل أهمية عن ذلك، ويتمثل هذا الدور فى تنمية سمات أخرى منها على سبيل المثال الشجاعة، والحاجة إلى الإنجاز. كما أن الخبرات التربوية التى يمر الطفل بها يمكن أن تؤثر على مستوى أدائه وموهبته العملية إلى جانب موهبته الابتكارية أيضًا.

٩ - أن بإمكاننا أن نقيس المجموعة الأولى من هذه السمات وهى التى تتعلق بالقدرة العامة والقدرات النوعية أو الخاصة من خلال اختبارات الذكاء، أو الاختبارات التحصيلية، أو اختبارات الاستعدادات. ويمكن أن نحصل على مستوى تقريبى لها يكون صحيحًا فى أغلب الأحيان حيث تكون مثل هذه القدرات ثابتة خلال غالبية المواقف.

١٠ - أنه من الصعب أن نقيس المجموعتين الثانية والثالثة «الموهبة العملية - والابتكارية» من خلال مقاييس مختلفة لأن مستواهما يتغير بدلالة المواقف المختلفة التى يمر الفرد بها، كما يلاحظ على هاتين القدرتين ما يلى:

أ - أن مستواهما يتغير باستمرار كدلالة للعديد من العوامل، ولا يظل ثابتًا لفترة طويلة.

ب - أنه يمكن تنمية أى منهما من خلال الإثارة والتدريب.

جـ - أن تنمية إحداهما يمكن أن تثير الأخرى

د - أن هذه الأمور مجتمعة تعد بمثابة حقائق تدل على أنهما ينحدران من نمط واحد من الموهبة.

خامساً: نموذج جانية الفارق للمواهب:

قدم فرانسوا جانيه (١٩٩١) Francoys Gagné الأستاذ بجامعة كويبيك

Univeristy of Quebec في مــونتــريال Montreal نموذجـه الفــارق للمـواهب differetiated model of giftedness/ talents والذى يرى مـن خـلاله أن هـناك مفهـومين متمـيزين للموهبة همـا الموهبة كاستـعداد فطرى giftedness والموهبـة كأداءمتميز talent. وتعنى الموهبة كاستعداد فطرى وجود قدرات طبيعية لدى الفرد لا يكون التدريب سـببًا لها أى أن التدريب لا يتدخل بذلك فيها، وتسـمى مثل هذه القدرات اسـتعـدادات فطرية aptitudes, gifts وذلك في مـجال واحـد على الأقل بحـيث تصل بأدائه إلى الدرجـة التى تجعل هذا الطـفل أو ذاك يندرج ضـمن أفـضل ١٥٪ على أقل تقـدير وذلك من بين أقـرانه فى مـثل هذا المجـال أو ذاك حيث يقـدر مسـتوى ذكائه بأنه يعادل انحـرافين معيـاريين فوق المتوسط على الأقل. أمـا الموهبة كأداء متميز والتى تمثل المفهوم الآخر فى هذا الصدد فتعنى الإجادة المتميزة من جانب الفرد لما يكون قد تكوّن لديه من معـارف فى هذا الإطار وذلك فى مجال واحد على الأقل من مجالات النشـاط الإنسانى وهو ما يؤدى به إلى الدرجة التى تجعلنا نعـتبره فيـما يتعلق بالتـحصيل أو الإنجاز ضمن أفضل ١٥٪ من أقـرانه على الأقل فى ذلك المجال أو تلك المجالات. ومن ثم فإن هذه المواهب تعتـبر بمثابة استعدادات فطرية تـم التدريب الجيد عليها حتى تحولت إلى قدرات ومهارات متميزة.

ومن الجدير بالذكر أن الفرد يمكن أن يكون موهوبًا، وتكون لديه قدرات كامنة فى مجال معين وهو الأمر الذى يتطلب وجود محفزات catalysts إيجابية فى البيئة إذ أن عدم وجود مثل هذه المحفزات يضعف بالتالى من ذلك الدور الذى تؤديه البيئة فى هذا الصـدد لأنها تلعب دورًا هامًـا وأساسـيًا فى إثارة تلك القـدرات الكامنة من جـانب الفرد وذلك من خـلال مـا تتضـمنه من مـحفـزات إيجابيـة تتـعلق بمثل هذه القدرات فتحولها إلى مواهب أدائيـة أى تنتقل بها من الاستعداد إلى الأداء ومن هنا فإن أثر البيئة فى هذا الإطار يتوقف على ما تتضمنه من محفزات إيجابية سواء كانت تلك المحفزات شخصية أو بيئية.

ويرى جانيه Gagné أن هناك على الأقل خمسة مجالات معينة تشهد وجود استعدادات فطرية من جانب الأطفال تمثل مواهب حقيقية بالنسبة لهم، ويكون من شأنها أن تميزهم عن غيرهم من الأطفال هي:

١ ـ المجال العقلي.

٢ ـ المجال الابتكاري

٣ ـ المجال الاجتماعي الانفعالي.

٤ـ المجال الحس حركي.

٥ ـ مجالات أخرى مثل الإدراك الحسي غير العادي.

ويمكن ملاحظة تميز الطفل في هذه المجالات في أي مهمة يؤديها، أو أي نشاط يشارك فيه، أو يقوم هو به حيث نجده يحتاج إلى القدرات العقلية في سبيل تعلم القراءة، والكتابة، والمحادثة، وفهم وإدراك المفاهيم المختلفة، كما يحتاج إلى القدرات الابتكارية كي يتمكن من التوصل إلى حلول للمشكلات المختلفة التي يواجهها ويصل إلى إنتاج أصيل للموضوعات المختلفة. وكذلك الحال بالنسبة للقدرات الجسمية المطلوبة للنشاط الرياضي، والموسيقي، والحرفي عامة، أو تلك القدرات الاجتماعية المطلوبة للتفاعلات اليومية. ومن ناحية أخرى فإن تلك الاستعدادات الفطرية التي توجد لدى الأطفال في مثل هذه المجالات الخمسة تخضع بلا شك لمجموعة من المتغيرات الوسيطة أو الأنشطة التي تتفاعل معًا وتؤثر بالتالي بشكل مباشر أو حتى بشكل غير مباشر في بعض الأحيان على تلك الاستعدادات حيث تعمل إلى جانب المحفزات المختلفة على تحويلها إلى مواهب أدائية أي تحويل الموهبة من مجرد استعداد إلى أداء، أو بمعنى آخر الإسهام بدرجة كبيرة في ترجمة الاستعداد إلى أداء، وهو ما يؤكد أيضًا على ذلك الدور الهام الذي يمكنها أن تؤديه بشكل فاعل في هذا الصدد. وتتمثل مجموعة المتغيرات الوسيطة هذه أو الأنشطة ذات الأهمية فيما يلي:

١ ـ التربية «بما فيها التعلم».

٢ ـ التدريب.

٣ ـ الممارسة.

أما نتيجة ذلك التفاعل الذى يتم أو يحدث بين هذه المجموعة من المتغيرات، وبالتالى ما يمكن أن يترتب عليها من آثار فتتوقف دون شك على نوعين من المحفزات لكل منهما أهميته الفائقة فى هذا المضمار هما:

١ ـ عوامل شخصية: وهى تلك العوامل التى تتعلق بالفرد ذاته، وتأتى من داخله، ولا تتعدى حدوده هو. وتضم هذه العوامل ما يلى:

أ ـ الشخصية. ب ـ الحالة المزاجية. جـ ـ الدافعية.

٢ ـ عوامل بيئية: وهى تلك العوامل التى توجد خارج الفرد ذاته أى فى بيئته وإن كانت تتعلق به، وتؤثر عليه. وتضم هذه العوامل ما يلى:

أ ـ البيئة المحيطة. ب ـ الأشخاص.

جـ ـ المواقف. د ـ الأحداث.

هـ ـ الصدفة أو الحظ.

ومن الملاحظ كما يرى جانيه (١٩٩٧) Gagné أن الدافعية تلعب دوراً حاسمًا فى عملية تطور المواهب أو نموها، وتوجيهها، وتجاوز ما يمكن أن يواجهها من عقبات، كما أن الاستعدادات الوراثية للسلوك بطرق معينة «الحالة المزاجية» temperament والأساليب المكتسبة للسلوك «سمات الشخصية والاتجاهات» تلعب دوراً شبيهًا هى الأخرى فتيسر تطور الموهبة أو تعوقه، كذلك فإن البيئة تؤثر فى هذه العملية بأساليب عديدة حيث تؤثر على ذلك المستوى الأكثر الذى يعيش الفرد فيه وذلك جغرافيًا ، أو ديموجرافيًا، أو اجتماعيًا. كما أنها قد تؤثر على المستوى الأدنى فى هذا الإطار مثل حجم الأسرة، والشخصية، وأساليب الرعاية،

والمستوى الاقتصادى الاجتماعى للأسرة. وإلى جانب ذلك فقد يكون لبعض الأشخاص والمواقف تأثيرهم على الفرد، كما أن بعض الأحداث التى يمر بها يكون من شأنها تسهيل أو إعاقة عملية نمو الموهبة أو تطورها أيضًا، ثم يأتى بعد ذلك دور الحظ أو الصدفة من حيث ولادة الفرد فى أسرة معينة، وتعليمه فى مدرسة معينة، ومعيشته فى بيئة معينة، ووجود أفراد معينين فى حياته، ومروره بمواقف معينة وهو ما يمكن أن يؤدى إلى أثر مشابه. ومن هذا المنطلق يرى جانيه Gagnéأن هناك عدة حقائق فى هذا الإطار هى:

١ ـ أن أعلى ١٥ ٪ من الأفراد يعدون هم الموهوبون حقًا، وهم أولئك الأفراد الذين يرتفع مستوى ذكائهم أو أدائهم عن العاديين بشكل واضح.

٢ ـ أن أعلى ٢٠ ـ ٣٠ فى المليون من تلك النسبة من الأفراد (١٥٪) يعدون متطرفين فى الموهبة حيث يعد مستوى موهبتهم مرتفع للغاية، ويرتفع مستوى ذكائهم عن العاديين بمقدار أربع انحرافات معيارية.

٣ ـ أن نسبة ١ ـ ٢ فى الألف التالية لنسبة ٢٠ ـ ٣٠ فى المليون من الأفراد الموهوبين وهم أولئك الأفراد الذين تبلغ نسبتهم ١٥٪ من أفراد المجتمع يعدون ذوى مستوى مرتفع من الموهبة، كما يصل مستوى ذكائهم إلى ثلاث انحرافات معيارية أعلى من العاديين.

٤ ـ أن نسبة ٢ ـ ٣ ٪ التالية لنسبة ١ ـ ٢ فى الألف السابقة من الأفراد الموهوبين يعدون متوسطى الموهبة، كما يزيد مستوى ذكائهم عن المتوسط بمقدار انحرافين معياريين.

د ـ أن كل النسبة الباقية من تلك النسبة الممثلة للموهوبين والتى تبلغ فى مجملها ١٥٪من أفراد المجتمع يمثل أعضاؤها المستوى القاعدى للموهبة حيث لا يزيد مستوى ذكائهم عن المتوسط سوى بمقدار انحراف معيارى واحد فقط.

ومن جانب آخر فإن المواهب الأدائية والتى تمثل المفهوم الثانى فى هذا المضمار

تظهر فى مجالات عديدة ومتنوعة من بينها ما يلى:

١ ـ المجال الأكاديمى.

٢ ـ الألعاب ذات الاستراتيجيات games of strategies

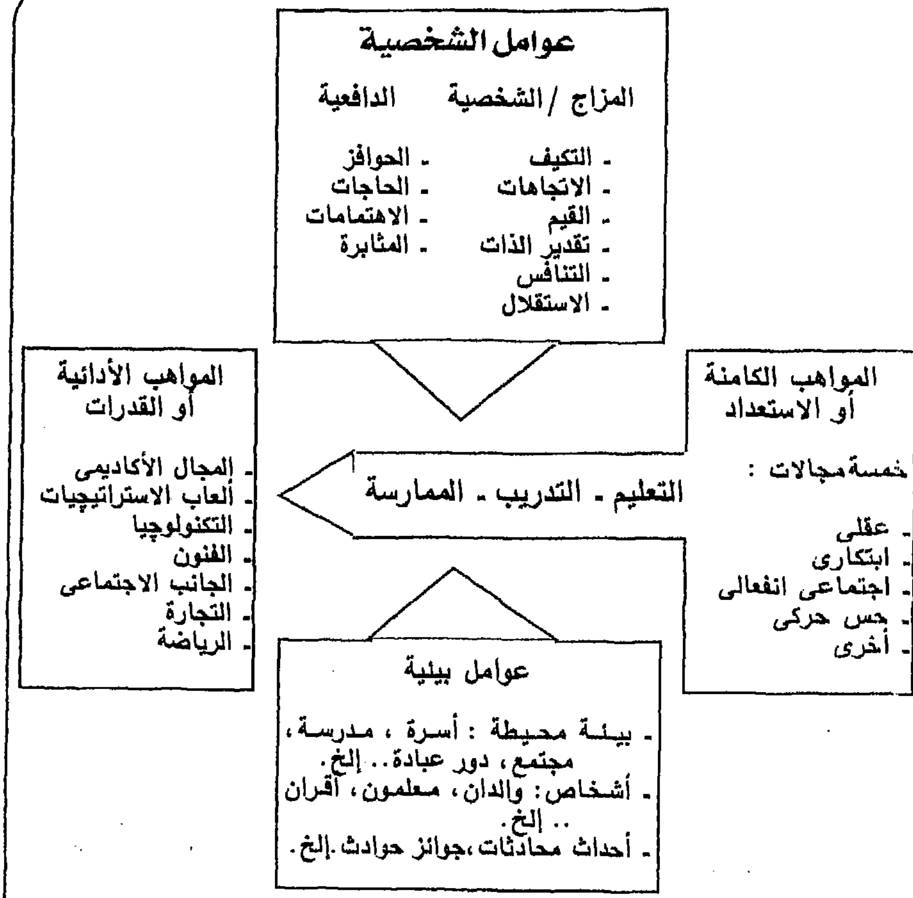
٣ ـ التكنولوجيا. ٤ـ الفنون.

٥ـ الحراك الاجتماعى: social mobility

٦ ـ التجارة. ٧ ـ الرياضة.

٨ ـ المجالات الفرعية لمجالات الاستعدادات الفطرية.

ومن هذا المنطلق لا يمكن أن يكون الفرد ذا قدرات أدائية متميزة talented تعبر عن موهبته فى مجال واحد أو أكثر من تلك المجالات المتعددة للموهبة دون أن تكون لديه استعدادات فطرية للموهبة gifted حيث أن هذه تتحول عن تلك، أى أن الموهبة كأداء متميز تتحول عن الموهبة كاستعداد فطرى، والعكس غير صحيح. وبذلك فإن هذا النموذج يتمثل فى الموهبة «الطبيعية أى دون تدريب» كاستعداد وذلك كنقطة الانطلاق، ثم المواهب الأدائية التى يتم التدرب عليها أو القدرات والمهارات وذلك عند الطرف الآخر، أى أن هناك تميزًا بين كلا النمطين من الموهبة؛ ففى حين نلاحظ بالنسبة للنمط الأول وجود استعدادات فطرية أو طبيعية للموهبة عند الأطفال من خلال مؤشرات مختلفة للأداء فى خمسة مجالات أشرنا إليها من قبل فإن النمط الثاني يحدث بداية من مرحلة المراهقة، ويعكس تحولاً لتلك الاستعدادات الفطرية إلى موهبة أدائية فعلية متميزة، أو مهارات متطورة فى مجالات معينة رغم تعددها وذلك فى مجالات السلوك الإنسانى المختلفة وهو ما يقابل القدرات النوعية. وهناك عوامل تلعب دوراً هامًا فى تحول مثل هذه الاستعدادات الفطرية للموهبة إلى مواهب أداثية فعلية. ومن هذا المنطلق فإن هناك عمليتين هامتين فى سبيل ذلك هما النمو والتدريب، كما أن تلك العملية تتأثر بمجموعتين من العوامل إحداهما شخصية والأخرى بيئية كما أشرنا من قبل وكما يتضح من الشكل التالى



شكل (٢ - ٣) رسم تخطيطى لنموذج چانيه الفارق للمواهب

هذا ويعتقد چانيه Gagné أن نسبة الذكاء للأفراد الموهوبين وخاصة فيما يتعلق بالجانب العقلى أو المجال الأكاديمى توازى انحرافين معياريين على الأقل أعلى من المتوسط أى أنها تبدأ من ١٣٠ نقطة فما فوق، أما بالنسبة للمستوى القاعدى للموهبة فيما يتعلق بنسبة الذكاء فهو يوازى انحراف معيارى واحد أعلى من المتوسط. ويرى أن الوراثة تلعب دوراً هاماً فى هذا الصدد حيث أن هناك مجموعة من العوامل الجينية تؤدى فى الأساس إلى وجود فروق فردية بين مختلف الأفراد فى استعداداتهم الفطرية وقدراتهم الطبيعية التى لم نخضعها للتدريب بعد. كما أنها فى

ذات الوقت يمكن أن تترك أثراً على عوامل الشخصية، وعلى مستويات الموهبة من جانبهم. وفى واقع الأمر هناك أكثر من جين واحد يشترك فى مثل هذا الأمر، وتعد هذه الجينات جميعاً مسئولة عنه. ولعل ذلك يوضح الفكرة الرئيسية للنظرية والتى تتمثل فى أن هناك استعدادات فطرية لا دخل للتدريب بها حيث يولد الفرد مزوداً بها وهى ما تعد بمثابة مواهب لديه، كما أنها تختلف من جانب آخر من فرد إلى آخر وهو الأمر الذى يشير بما لا يدع مجالا للشك إلى دور الوراثة فى هذا الصدد، وإن كان الأمر لا يشير إلى جين واحد فقط، وهذا صحيح لأن الفرد الواحد قد يكون موهوباً فى أكثر من جانب واحد من جوانب الموهبة مع اختلاف درجة أو مستوى الموهبة فى كل جانب وهو الأمر الذى يضيف إلى تعقد السلوك الإنسانى وعدم بساطته تحت أى ظروف.

وإذا كان الأصل فى مثل هذه الاستعدادات يعد وراثياً فإن أثر العوامل البيئية يضاف إليها وذلك بالنسبة للمواهب الأدائية أو القدرات والمهارات حيث تتحول الاستعدادات إلى قدرات ومهارات فى ظل التعلم، والتدريب، والممارسة والتى تتأثر بمجموعتين من العوامل أو المحفزات أولهما عوامل بيئية والأخرى عوامل شخصية. كذلك فإن الدافعية على الجانب الآخر رغم أنها لا تعتبر مكوناً من مكونات الموهبة فإنها قد تكون عاملاً مساعدًا أومعقدًا لها، ونظرًا لأن القدرة الابتكارية تعتبر قدرة عامة مستقلة فإنها تقع بالتالى ضمن عدة مجالات للموهبة، وهى وإن كانت لا تعد مكونًا من مكونات الموهبة فإنها تعتبر إحدى مجالات القدرة العامة التى يمكن أن تظهر على شكل أداء متميز فى أى مجال من مجالات الموهبة إذا ما صادفت بيئة مناسبة. ويؤكد جانيه Gagné من جانب آخر على أن التباين والاختلاف الذى يظهر بين الأفراد عند تقديم برامج فعالة للتدريب لهم إنما يرجع إلى وجود مكون وراثى للموهبة لديهم.

هذا ويشير فتحى جروان (٢٠٠٢) إلى أن جانيه Gagné لاحظ وجود سلوكيات طبيعية أو تلقائية وأخرى ناجمة عن تدريب منظم تلعب البيئة دوراً هاماً

فيها، وقد أعطى أمثلة عديدة على تلك السلوكيات التى تعتبر انعكاساً للاستعدادات الفطرية الدالة على الموهبة، وأمثلة أخرى لتلك السلوكيات التى تعكس القدرة المتميزة على الأداء، وحاول أن يميز بين المفهومين كما يلي:

١ ـ أن الموهبة كاستعداد فطرى تقابل القدرة من مستوى فوق المتوسط، بينما نجد أن الموهبة كقدرة متميزة على الأداء تقابل الأداء من مستوى فوق المتوسط .

٢ـ أن المكون الرئيسى للموهبة كاستعداد فطرى يعد وراثياً بينما يعتبر المكون الرئيسى للموهبة كقدرة متميزة على الأداء بيئياً.

٣ـ تعتبر الموهبة كاستعداد فطرى بمثابة طاقة كامنة أو نشاط معين بينما تعد الموهبة كقدرة متميزة على الأداء نتاجاً لهذا النشاط أو تحقيقاً لتلك الطاقة.

٤ـ يمكن أن تقاس الموهبة كاستعداد فطرى باختبارات مقننة فى حين يمكن ملاحظة القدرة المتميزة على الأداء فى أرض الواقع .

٥ ـ أن الموهبة كقدرة متميزة على الأداء تنطوي على وجود الموهبة كاستعداد فطرى وليس العكس حيث نلاحظ أن كل شخص موهوب فى الناحية الأدائية لابد أنه كان يتمتع باستعداد فطرى للموهبة وذلك خلال مرحلة طفولته، والعكس غير صحيح حيث أنه ليس كل طفل يتمتع بموهبة كاستعداد فطرى سوف يكون موهوباً فى الناحية الأدائية وهو الأمر الذى يبرز ذلك الدور الذى تلعبه العوامل البيئية وعوامل الشخصية التى تتأثر بعملية النمو التى يمر الفرد بها خلال مضمار حياته .

استنتاجات وتعقيب

إذا ما عدنا إلى مثل هذه النماذج والنظريات من جديد فسوف نجد آنذاك أن بإمكاننا أن نرى من خلالها عدداً من الحقائق تتطلب أن نقف أمامها بعض الشئ، وأن نوليها جانباً لا بأس به من الاهتمام حتى نتمكن من إجلاء الصورة بالشكل الذى يساعدنا على فهم مثل هذه النماذج، ومدى اتفاقها أو حتى اختلافها مع ما كان سائداً قبله. ومن أهم تلك الحقائق مايلى:

١ـ أن نموذج جاردنر Gardner يعرض لمجموعة من الذكاءات التي تمثل فى أساسها مجموعة من القدرات النوعية أو الاستعدادات الخاصة، أو لنقل أنه كان يتم النظر إليها سابقًا على هذا النحو ولكنه تناولها بشكل جديد أى تم تغيير كل منها من قدرة إلى ذكاء، وأضاف الكثير إليها بحيث وجدنا أن أنواعًا مختلفة من المواهب التى تضمنها تعريف مارلاند Marland قد اندرجت فى هذا النموذج الحديث أيضًا وإن كنا نرى أن هذا النموذج يعرض فى هذا الأساس لمجموعة من المواهب النوعية التى كانت تعرف سابقًا بالقدرات، كما أن فؤاد أبوحطب قد أكد على مثل هذه الفكرة قبله.

٢ ـ يحدد تاننبوم Tannenbaum للموهبة مستوى متميزًا من الذكاء، واستعدادات خاصة، وعوامل مساعدة غير عقلية، ومؤثرات بيئية إلى جانب نسبة حظ أو صدفة مما يؤدى بالتالى إلى أربع أنواع من المواهب الأدائية بداية من مرحلة المراهقة هى المواهب النادرة، والمواهب الفائضة، والمواهب المرتبطة بالحصص النسبية، والمواهب الشاذة ترتبط الأولى بالجانب العلمي، وترتبط الثانية بالجانب البيئى، بينما ترتبط الثالثة بالجانب التجارى، وترتبط الرابعة بالجانب العملى.

٣ ـ يتفق نموذج تاننبوم Tannenbaum مع نموذج جانيه Gagné فى التمييز بين الموهبة كاستعداد فطرى giftedness والموهبة كأداء متميز talent بحيث تكون الأولى أكثر تواجدًا لدى الطفل، ولا تكون قد تعرضت للتدريب بعد، أما الثانية فتوجد فى الغالب لدى المراهق والراشد، وتتحول الموهبة من استعداد إلى أداء تحت تأثير عدد من الظروف والمتغيرات النفسية ذات الأهمية والتى تكاد تتركز فى التربية، والتدريب، والممارسة، بجانب العوامل المحفزة الشخصية والبيئية.

٤ ـ يقدم شتيرنبرج Sternberg نموذجًا ثلاثيًا triarchic للموهبة يرى من خلاله أن الموهبة إما أن تكون تحليلية، أو ابتكارية، أو عملية ثم يضيف إلي ذلك نمطًا رابعًا ينتج عن التداخل والتفاعل بين مثل هذه الأنماط الثلاثة وذلك فى

سبعة احتمالات. كما أنه يحدد خمسة محكات للموهبة تتمثل في محكات التميز، والندرة، والإنتاجية، وإمكانية الإثبات، والقيمة.

٥ ـ أن شتيرنبرج Sternberg قد اشتق فكرته تلك عن الموهبة من فكرة أرسطو Aristotle التي يرى فيها أن الذكاء يتكون من ثلاثة جوانب أحدها نظري، والثاني عملي، والثالث إنتاجي حيث يرى شتيرنبرج Sternberg أن الذكاء ينتج عن التفاعل بين الجوانب التحليلية، والعملية، والابتكارية.

٦ ـ أن شتيرنبرج Sternberg في عرضه لتلك المتغيرات المرتبطة بمجال وأسلوب السيطرة العقلية الذاتية يشير إلى وجود نمطين اثنين منها؛ أحدهما داخلي والآخر خارجي، وهو في ذلك يشبه إلي حد بعيد ما يشير إليه كارل يونج Carl Yung حيث يتساوى النمط الداخلي عند شتيرنبرج Sternberg مع الانطوائية introversion عند يونج Yung بينما يشبه النمط الخارجي ما يسميه يونج Yung بالانبساطية. extraversion.

٧ ـ أن ذلك النموذج الذي قدمه رينزولي Renzulli يركز بطبيعة الحال على مجموعة غير عقلية من السمات non - intellectual traits حيث يرى أن الفرد يحتاج إلى أكثر من مجرد الذكاءالعام كي يصير موهوبًا وهو ما يتضح من خلال ما أشار إليه على أنه الحلقات الثلاث.

٨ ـ أن مفهوم رينزولي Renzulli عن الموهبة يتطلب وجود مجموعات ثلاث متداخلة من السمات مع وجود بيئة داعمة للموهبة، وتقديم مهام شيقة للفرد.

٩ ـ أن نموذج رينزولي Renzulli يعرض لثلاثة انواع من المواهب هي الموهبة الأكاديمية، والابتكارية، والعملية تتطلب قدرًا معقولاً من التفاعل والتوازن فيما بينها حتى تؤدي إلى نوع من الإنتاجية الجيدة، وهي نظرة تكاملية ترى أن هذه المواهب تتداخل بحيث نجد أن الذكاء يتفاعل مع الابتكارية، ويتم ترجمة الناتج إلى أداء فعلي خلال جانب تطبيقي أو أدائي.

١٠ ـ أن المجموعات الثلاث من السمات التى أشار إليها رينزولى Renzulli على أنها حلقات تتفق مع جوهر الموهبة كما عرض له مارلاند Marland حيث يرى أنه لابد من وجود مستوى فوق المتوسط من الذكاء سواءتعلق ذلك بالقدرة العامة أو القدرات النوعية أو الخاصة، كما يجب أن يكون الفرد قادرًا على التفكير الابتكاري، وأن يكون لديه التزام قوى يساعده على الاستمرار فى أداءالمهمة المطلوبة وهو ما يعنى وجود قدر مرتفع من الدافعية لديه.

١١ ـ يرى جانيه Gagné أن المواهب الأدائية تكاد تشمل مجالات السلوك الإنسانى كلها مما يجعل بينها وبين تعريف مارلاند Marland قدرًا كبيرًا من الاتفاق، كما أن المجالات أو الجوانب الخمسة التى تشهد استعدادات فطرية من جانب الطفل تكاد تغطى جوانب السلوك الإنسانى عامة وهو أمر منطقى لأن الاستعداد يتحول إلى أداء.

١٢ ـ أن كل هذه النماذج لا تبتعد كثيرًا عن المحتوى الذى يتضمنه ذلك التعريف الذى قدمه مارلاند Marland على الرغم من أن كلاً منها يفسر الموهبة من وجهة نظر مختلفة بعض الشئ، ولكننا نجد على الأقل أن أيًا من هذه النماذج لا يكاد يبتعد عن تلك المجالات التى حددها مثل هذا التعريف المشار إليه، ولا يغفل أيًا منها.

١٣ ـ تهتم غالبية هذه النماذج إلى درجة كبيرة بتحديد تلك الكيفية التى تتطور بها الموهبة عامة وذلك من استعداد فطرى إلى قدرة أدائية ثابتة يتسم الفرد بها، وبالتالى توضح ذلك الدور الذى تلعبه الوراثة والبيئة فى هذا الصدد.

١٤ ـ يجب اللجوء إلى نموذج معين من هذه النماذج وتبنيه حتى يتم فى ضوئه التدخل منذ سن مبكرة من حياة الطفل، وتحديد خطة التدخل المناسبة، وتقديم الخدمات المطلوبة وهوما يعرف بالتدخل المبكر early intervention حيث يتم من خلاله توجيه، وتدريب، وتربية، وتنشئة الطفل فى ضوء ذلك النموذج

الذى يتم اختياره واللجوء إليه مما يساعده على تنمية وتطوير موهبته.

١٥ ـ أن هناك العديد من التطبيقات التربوية التي ترتبط بكل نموذج من تلك النماذج أو النظريات الخمسة حيث تقوم عليها، وتتم فى ضوئها بمايسمح لموهبة الفرد أن تبرز وتنمو وتزدهر.

□□□

المراجع

١ ـ سيلفيا ريم (٢٠٠٣): رعاية الموهوبين، إرشـادات للآباء والمعلمين. ترجمة عادل عبد الله محمد، القاهرة، دار الرشاد.

٢ ـ فؤاد أبو حطب (١٩٩٦) : القـدرات العقلية ـ ط ٥ ـ القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٣ ـ فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٢): أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. عمّان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٤ـ ناديا هايل السرور (٢٠٠٣): مـدخل إلى تربيـة المتـميـزين والموهوبين. ط ٤ ـ عمّان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

5- Gagné, Francoys (1997); Differentiated model of giftedness and talent. Gifted, v 15, n 3, pp. 5 - 16.

6 -Gagné, Francoys (1991); Toward a differentiated model of giftedness and talent. In N. Colangelo & G. A. Davis (eds.); Handbook of gifted educaton (pp.65 - 80). Boston: Allyn& Bacon.

7 - Porter, L. (1999); Gifed young children: A guide for teachers and parents. Open University Press.

8 - Renzulli, Joseph S. (1998); The three - ring concepton of giftedness. In S. Baum, S. Reis, & L. Maxfield (eds.); Nurturing the gifts and talents Of primary grade students (pp. 235 - 281). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

9 - Renzulli, Joseph S. (1994); Schools for talent development: A pratical plan for total School improvement. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

10 - Sternberg, Robert (1988); The triarchic mind: A new theory of intelligence. New York: Viking Press.

11 - The National Association of Gifted Children (2003); Definitions of giftedness: Some modern definitions and conceptions of giftedness. London: NAGC.

12- Wilson, Leslie Owen (1998); Journeys: Inside out, Outside in. Seattle, WA: Zephyr press.

الفصل الثالث

المؤشرات والسمات
الدالة على الموهبة

مقدمة

تعد الموهبة من وجهة نظر الكثيرين هي تلك القدرة غير العادية التي يبديها الفرد في واحدأو أكثر من المجالات التعبيرية المختلفة، أو ذلك المستوى غير العادي من الأداء الذي يبديه الفرد في مثل هذا المجال أو ذاك، وبالتالي يعتبر الشخص الموهوب هو ذلك الفرد الذي يبدي أو تكون لديه القدرة الكامنة على إبداء مستوى غير عادي من الأداء في مجال تعبيري واحد أو أكثر حيث يمكنه أن يعبر عن ذاته من خلال الأداء في مثل هذا المجال أو ذاك

ومن جانب آخر فإن الموهبة وتنمية المواهب والموهوبين تمثل هدفًا أساسيًا للعديد من المجتمعات التي تريد أن تسطر لنفسها تاريخًا ناصعًا، وأن ترفع اسمها عاليًا في كافة المحافل الدولية المختلفة. ومن هذا المنطلق ينبغي أن تسعى مثل هذه المجتمعات للتعرف على الموهوبين وتحديدهم وذلك منذ وقت مبكر من حياتهم بناءعلى ما يظهره مثل هؤلاء الأطفال من مؤشرات تدل على مواهبهم المختلفة فنعمل جاهدة على إشباع حاجاتهم من خلال إعداد المدارس الخاصة بهم، وتصميم البرامج المناسبة لهم، وتخطيط المناهج التي تلائمهم وتطويرها بشكل مستمر يعكس آخر المستجدات على المستوى العالمي حتى يمكن لتلك المناهج أن تمثل تحديًا لهؤلاء الأفراد ولقدراتهم المختلفة حتى لايشعروا بالملل، وينصرفوا بالتالي عنها، ويعيشوا في أحلام اليقظة، ويغيبوا عن المدرسة، ويميلوا إلى عدم الالتزام بالنظام في الفصل كالتهريج، وخلافه مما يعرضهم للعديد من الضغوط المختلفة حيث أنهم بذلك لن يتمكنوا من تحقيق التوقعات المختلفة سواء تلك التي كانوا يتوقعونها هم أنفسهم، أو التوقعات التي كان الآخرون المحيطون بهم يتوقعونها منهم.

وإذا كان الأمر كذلك فإن تحديد المواهب والتعرف على الموهوبين واكتشافهم يتوقف في المقام الأول على تحديد أهم ما يتسمون به من سمات تميزهم كمراهقين

أو راشدين، أما بالنسبة للأطفال فإن هناك موشرات أو دلائل على الموهبة ينبغى أن يتم التعرف عليها وذلك منذ سن مبكرة من حياة الطفل على أن يظل فى أذهاننا أن الموهبة تعنى وعيًا أكبر من جانب الفرد بمختلف الموضوعات سواء تعلقت بمجالات متنوعة، أو تعلقت بمجال واحد محدد يعكس مهارة الفرد وموهبته فيصبح مثل هذا الفرد مميزًا في ذلك بشكل يفوق أقرانه فى مثل سنه وفى جماعته الثقافية. كما أنها تعنى بجانب ذلك قدرًا أكبر من الحساسية من جانبه، وقدرة أكبر على فهم الأحاسيس والمدارك أو الإدراكات والخبرات والمواقف المتنوعة والمختلفة إضافة إلى تحويل مثل هذه الإدراكات إلى خبرات عقلية وانفعالية مختلفة. ويمكن التعرف على تلك السمات أولاً عن طريق الملاحظة، ثم عن طريق اللجوء إلى العديد من الاختبارات والمقاييس المختلفة بعد ذلك أو حتى فى ذات الوقت. أما بالنسبة للأطفال فإن الأمر يكاد يتركز فى معرفة ذلك من خلال الملاحظة المباشرة لما يقوم الطفل به ويؤديه، وإن كنا نلجأ فى بعض الأحيان إلى الملاحظات غير المباشرة. وإلى جانب ذلك فقد يحتاج الوالد إلى التأكد بشكل أدق من موهبة طفله، وهنا يجب عليه أن يلجأ إلى أحد الأخصائيين النفسيين المختصين فى الموهبة حتى يتسنى له معرفة ذلك. ومما لا شك فيه أن الأخصائى النفسى يلجأ إلى استخدام العديد من الاختبارات والمقاييس النفسية المختلفة والتى تأتى اختبارات الذكاء فى مقدمتها إلى جانب اختبارات التحصيل، واختبارات التفكير الابتكارى، وبعض اختبارات الشخصية إضافة إلى تحليل الأداء وخاصة فيما يتعلق بالفنون البصرية أو الأدائية وما تضمه وتتضمنه من قدرات ومهارات نوعية متعددة، وما يتعلق أيضًا بالقدرة الحس حركية وما تضمه من رياضات مختلفة

وإذا كانت هناك قائمة طويلة من السمات التى نلجأ إليها فى سبيل التعرف على الموهوبين عامة حتى نتمكن من تقديم برامج الرعاية المناسبة الخاصة بهم فإن هناك أيضًا قائمة طويلة من الخصائص التى يمكن استخدامها كى نتعرف على الأطفال الموهوبين وذلك منذ وقت مبكر أو سن مبكرة من حياتهم حتى نتمكن من

تقـديم برامج التـدخل المبكر المناسبة التى تسـهم بشكل فـاعل فى تنميـة مواهبـهم وتطويرها. كذلك فهناك قوائم متعددة من السمات تختص كل منها بمجال معين من مجالات الموهبـة يمكننا على أثرها ومن خلالها أن نعمل عـلى تحديد أولئك الأفراد الذين يتـميـزون فى هذا الجانب أو ذاك، وبالتـالى يعدون من الموهوبين وذلك حـتى نتمكن أيضًا من تقديم برامج الرعاية المناسبة لهم والتى يكون من شأنها أن تسهم فى تنمـية وتطوير مـواهبهـم، كمـا يمكن أيضًا أن نقـوم من خـلالها بتـقديم التـوجيـه والإرشاد اللازم لهؤلاء الأفراد حتى نساعدهـم على الاستفادة من مواهبهم تلك.

الموهبة: خصائص وسمات

هناك العديد من المؤشرات أو الدلائل التى تشيـر إلى الموهبة وتدل عليها وذلك منذ وقت مبكر من حـياة الطفل والتى تعد بذلك بمثابـة خصائص نفسيـة تميزه، ثم لا تلبث مثل هذه الخصائص أن تثبت وتصبح جوانب ثابتة فى شخصية الفرد أو سمات مميزة له. ويشيـر ماك ألباين (١٩٩٦) McAlpine إلى أنه وفقًا لوجهة نظر رينزولى Renzulli هناك ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية تتفاعل معًا وتتداخل مع بعضها البعض فى سبيل تكوين الموهبـة. وتمثل تلك المجموعات الثلاث من السمات الحلقـات الثـلاث three rings التى تتناولهـا النظرية، كمـا أنها تعكسـها فى ذات الوقت. وتتحدد تلك السمات فى المجموعات التالية:

١ ـ قدرة فوق المتوسط: above average ability

وقـد تكون مـثل هذه القدرة قـدرة عـامـة أو قدرات خـاصـة، ومع ذلك فليس مطلوبًا كما هو شـائع بين غالبية الناس أن يكون مسـتواها أو مستوى أى منهـا عاليًا بدرجة كبيـرة، أو حتى عاليًا فقط بقدر ما يجب ألا يقل عن المسـتوى المتوسط سواء كان بالنسبة للقدرة العامة أى الذكاء أو حتى بالنسبة للقدرات الخاصة أو النوعية

٢ ـ مستوى مرتفع من الأداءللمهام المختلفة: task commitment

ويعنى ذلك أن يكون هناك إبقاء على الدافعيـة للأداء، والقدرة على ممارسة مثل

هذا الأداء بمستوى مرتفع إلى جانب قدرة فائقة على تطوير الأفكار المختلفة، والتوصل بالتالى إلى إنتاج متميز وذلك فى مجال واحد معين أو أكثر

٣ ـ الابتكارية: creativity

ومن المعروف كما أوضحنا من قبل أن الابتكارية أو التفكير الابتكارى يعتبر عاملاً حاسمًا فى الموهبة وشرطًا ضروريًا لها، وتتضمن تلك الابتكارية طلاقة، ومرونة، وأصالة التفكير والأفكار، والقدرة على التوصل إلى حلول جديدة وفعالة للمشكلة، ومن ثم فإنها تتضمن أيضًا القدرة على التوصل إلى إنتاج يعكس درجة عالية من المهارة إلى جانب أصالة ذلك الإنتاج

ويرى فوسلامبر (٢٠٠٢) Vosslamber أنه وفقًا لوجهة النظر هذه فإن الشخص الموهوب هو ذلك الشخص الذى تتوفر لديه هذه المجموعات الثلاث من السمات وذلك فى المجال الذى يعكس موهبته حيث نجده فى مثل هذا المجال يتسم بمستوى ذكاء يزيد عن المتوسط، وتكون لديه دافعية مستمرة للأداء فيه كما تكون لديه القدرة على تطوير أفكار جديدة وفريدة تتعلق بذلك المجال، وعادة ما يتوصل إلى إنتاج متميز ومميز فيه، كما يتسم كذلك بقدر كبير من الإبتكارية التى ترتبط بمثل هذا المجال وهو الأمر الذى يساعده على التوصل إلى إنتاج مبتكر فيه. ونحن نرى أن هذه الفكرة والتى تجعل من الابتكارية سمة أساسية تميز الموهبة والموهوبين تتفق فى أساسها مع ذلك الرأى الذى يجعل من الابتكارية شرطًا أساسيًا للموهبة ومكونًا حاسمًا فيها وهو الأمر الذى يمكن لنا أن نلمسه بشكل جلى فى كل أنماط ومجالات الموهبة حتى تلك الموهبة التى تقوم على تعلم الدروس وهى ما نطلق عليها الموهبة الأكاديمية أو التحصيلية على الرغم من كونها تمثل المجال الوحيد من مجالات الموهبة الذى يتطلب قدرة عقلية عامة مرتفعة جداً أو مستوى ذكاءمرتفع جداً بحيث لا تقل تلك الدرجات التى يحصل الفرد عليها فى اى اختبار تحصيلى عن ٩٧٪ أو تكون فى التسعينات على أقل تقدير حيث أن تميز الفرد بالابتكارية هنا من شأنه أن

يساعده على أن يرى علاقات مختلفة ومتنوعة بين تلك الدروس التى يتعلمها، ويربط بينها بعلاقات مختلفة فيصل بذلك إلى إنتاج أصيل، ويبتكر أساليب معينة للتعلم والاستذكار والتحصيل، ويربط بين دروس معينة وأمور مختلفة تساعده على فهم الدروس واستيعابها بشكل جيد بحيث يمكنه أن يستخدم ست استراتيجيات أو سبع على الأقل فى هذا الصدد، كما يمكن أن يستخدم الملاحظة فقط دون تنبؤ أو يستخدمها إلى جانب التنبؤ. ويمكن أن نعرض لمثل هذه الاستراتيجيات جميعًا على النحو التالى:

١ ـ القراءة. ٢ ـ الاستنتاج.

٣ ـ تحليل محتوى النص. ٤ ـ الملاحظة.

٥ ـ التقييم. ٦ ـ التنبؤ.

٧ ـ ربط ما تتم قراءته بالمجال عامة.

ومن جانب آخر فإن الابتكارية يمكن أن تساعد الفرد فى المجالات الخمسة الأخرى للموهبة والتى تضمها الموهبة الإنتاجية الابتكارية فى سبيل التوصل إلى إنتاج متميز. ومما لا شك فيه أن اسم هذه الفئة من المواهب فى حد ذاته يعكس ابتكارية وإنتاج جديد وأصيل سواء كان ذلك فى الاستعدادات الأكاديمية الخاصة حيث يكون الفرد متميزًا فى مجال دراسى معين أو أكثر فتساعده دافعيته فى ذلك المجال ومثابرته فيه إلى جانب ما يتسم به من ابتكارية فى تقديم إنتاج أصيل، أو غيرها من المجالات حيث نجد مثلاً أن القدرة على القيادة تمثل مجالاً خصبًا لذلك حيث يمكن له أن يبتكر مواقف وأساليب من شأنها أن تزيد من التلاحم بينه وبين المقودين. وتعد الفنون البصرية أو الأدائية على الجانب الآخر غنية بمجالاتها المختلفة التى تلعب الابتكارية دورًا حيويًا فيها، كما أن العمل الفنى لايمكن أن يعكس بدونها أى موهبة أو قدرة متميزة وهو الأمر الذى يمكن أن نراه بكل وضوح فى المجالات المتضمنة فيها من موسيقى، وتأليف، ودراما، ونحت، وفن، وتصوير، وخلافه. أما الموهبة الحس حركية فتزداد وضوحًا هى الأخرى حال وجود الابتكارية

حيث نجد الأداء الابتكارى فى المجال الرياضى، والتعبير الحركى الابتكارى، وما إلى ذلك. ومن ثم فإن الابتكارية تعد هى الأساس فى الموهبة بشرط ألا تقل نسبة ذكاءالفرد عن المستوى المتوسط كحد أدنى علمًا بأى أى زيادة فى نسبة الذكاء عن مثل هذا المعدل من شأنها أن تضيف إلى الموهبة، وأن تسهم كثيراً فى صقلها، وتنميتها، وتطويرها. ومن هذا المنطلق يصبح بإمكاننا أن نميز بين نوعين أساسيين من السلوكيات هنا بحيث نجد أنه على الرغم من وجودهما ككيانين مستقلين فإنهما يتداخلان معًا، ويتكاملان مع بعضهما البعض، ويؤثر كل منهما فى الآخر وفى الناتج الكلى أو المنتج النهائى الذى نحصل عليه والذى يعكس أداء الفرد، كما أنهما ينعكسان أيضًا فى مستوى الابتكارية من جانب الفرد، ويتمثل هذان النوعان من السلوكيات فيما يلى:

١ ـ السلوكيات المعرفية.

٢ ـ السلوكيات الانفعالية.

وبالرجوع إلى هذين النوعين أو النمطين من السلوكيات فإننا نجد أن النوع الأول منها والذى يتمثل فى السلوكيات المعرفية يشير إلى عمليات التفكير المختلفة التى تعد ضرورية لحدوث الإنتاج الدال على الموهبة وذلك بداية من الإحساس، فالانتباه، ثم الإدراك، والاستبقاء، والتذكر، والتعميم حيث نجد أن الإحساس عادة ما يكون إحساسًا حقيقيًا لا إفراط فيه، كما لا يكون هناك على الجانب الآخر أى انخفاض فيه، ثم يقوم الفرد بانتقاءتلك المثيرات التى يود أن ينتبه إليها مما يسهل له من إدراكها وفهمها، وإدراك ما بينها من علاقات، وما يمكن إضافته إليها فى هذا الصدد. كما تكون ذاكرته قوية أيضًا وهو الأمر الذى يساعده كثيراً على استرجاع تلك المعلومات التى يكون قد احتفظ بها وذلك وقت الحاجة إليها. ويعد مثل هذا التفكير الصحيح والسليم شرطًا أساسيًا للموهبة حيث يكون من شأنه أن يساعد الفرد على الأداء المتميز لتلك المهام التى تعرض عليه. كما أنه يعتبر من جانب آخر

أحد الشروط الأساسية التى تنفى الموهبة عن أولئك الأطفال المتخلفين عقليًا. أما النوع الثانى من تلك السلوكيات والذى يتمثل فى السلوكيات الانفعالية فإنها دون شك تعكس جوانب وجدانية للموهبة يتضمنها الجانب الابتكارى فيها وما يضمه من أصالة ومرونة وطلاقة. ونظرًا لوجود تداخل بين هذين النوعين من السلوكيات فإن تلك السلوكيات الانفعالية يمكن أن تظهر فى جوانب أخرى من تلك التى تعكس الموهبة، وبالتالى قد تكون مع السلوكيات المعرفية، والعمليات المعرفية، وأداء المهام المختلفة. كذلك فإن السلوكيات المعرفية من جانب آخر قد تتداخل مع السلوكيات الانفعالية فى الجانب الابتكارى المميز للموهبة وهو الأمر الذى يكون من شأنه التوصل إلى إنتاج أصيل ومميز.

وبالرجوع إلى هذه النقطة وتناولها بتأن من جديد فسوف يتضح لنا أن الأمر لا يتوقف مطلقًا إذا ما أردنا أن نقوم بالتعرف على الأطفال الموهوبين أو الأفراد الموهوبين عامة وأن نحددهم على استخدام اختبارات الذكاء دون سواها كما يشيع بين عامة الناس وبين الكثير من المثقفين أيضًا لأن مثل هذه الاختبارات لن تكشف سوى عن قدرة الفرد العقلية فحسب والتى لا تمثل سوى جانب واحد للموهبة فقط، ومن هنا فإننا سوف نجد أنفسنا إلى جانب ذلك فى حاجة إلى استخدام أحد اختبارات أو مقاييس التفكير الابتكارى نظرًا لتلك الأهمية التى يمثلها التفكير الابتكارى فى مجال الموهبة. وإضافة إلى ذلك فسوف نجد أنفسنا أيضًا فى حاجة الى استخدام اختبارات تحصيل مختلفة، وملاحظة أداء الفرد بشكل دقيق ثم القيام بتحليل ذلك الأداء حتى يتم التأكد من أصالته التى تجعل منه أداء مميزًا ومتميزًا. وبذلك نلاحظ أن تحديد الموهوبين لا يقف أبدًا عند حدود استخدام اختبارات الذكاءفقط كما أوضحنا وهى النقطة التى يجب أن نوليها اهتمامًا كبيرًا عند قيامنا بالتعرف على الموهوبين وتحديدهم.

ووفقًا لما يراه فوسلامبر (٢٠٠٢) Vosslamber فإن هناك العديد من الخصائص التى تعد بمثابة مؤشرات للموهبة من وجهة نظر رينزولى Renzulli أو

فى إطار نظريته يمكن أن نعرض لأهمها وأكثرها انتشاراً على النحو التالى:

أولا: المؤشرات الدالة على وجود مستوى فوق المتوسط من القدرة:

هناك العديد من المؤشرات التى يمكن أن تدل على ذلك، والتى يمكن من هذا المنطلق أن نلجأ إليها فى سبيل التأكد من مو هبة هذا الشخص أو ذاك حيث يكون من شأنها أن تميز الشخص الموهوب عن قرينه العادى. ومن أهم هذه المؤشرات ما يلى:

١ ـ معدل ذكاء فوق المتوسط على الأقل.

٢ ـ درجات مرتفعة فى الاختبارات التحصيلية المختلفة.

٣ ـ مستوى من القدرة يفوق أقرانه فى مثل سنه وفى جماعته الثقافية.

٤ ـ اكتساب كم كبير من المفردات اللغوية.

٥ ـ ذاكرة قوية تمكنه من تذكر ما يكون قد مر به وخبره من قبل.

٦ـ قدرة عالية على الفهم والاستيعاب.

٧ ـ ظهور ما يدل على الموهبة فى هذا الجانب أو ذاك منذ سن مبكرة فى حياة الطفل.

ثانيا: المؤشرات الدالة على مستوى مرتفع من جانب الفرد فى أداء المهام المختلفة:

وهناك العديد من الخصائص أو المؤشرات التى يمكن أن تدل على ذلك من جانب الفرد، ومن أهم هذه المؤشرات ما يلى:

١ ـ مدى انتباه طويل للمثيرات الموجودة أمامه.

٢ ـالتركيز لفترات زمنية طويلة فى موضوعات مختلفة.

٣ ـ مستوى مرتفع من الدافعية لأداء المهمة المستهدفة.

٤ ـ التركيز على نفس المثير لفترة طويلة مع عدم الإقلال من الانتباه له.

٥ ـ لا يقلل التركيز على المثير لفترة طويلة أو مدى الانتباه الطويل له من مستوى دافعية الفرد لأداء المهمة التى ترتبط به.

٦ ـ اختيار موضوعات ذات مستوى مرتفع والتركيز عليها.

٧ ـ القيام بأداء المهام والأنشطة المرتبطة تلقائيًا.

ثالثا: الموشرات الدالة على الابتكارية:

وتتضمن مثل هذه المؤشرات أو الخصائص العديد مما يمكن أن يعكسها أويدل عليها، ومن أهمها ما يلى:

١ ـ تفكير يتسم بالتعقيد.

٢ ـ اللجوء إلى الأفكار المعقدة.

٣ ـ إصدار أحكام سديدة على موضوعات مختلفة وفق منطق صائب.

٤ ـ إقامة العلاقات المتباينة بين العديد من الموضوعات المختلفة.

٥ ـ التوصل إلى أفكار أصيلة وإنتاج أصيل.

٦ ـ تقدير الجمال واستحسانه.

٧ ـ قدر كبير من البشاشة.

٨ ـ التفكير التباعدى.

٩ ـ ابتكار العديد من الأساليب التى يمكن استخدامها فى سبيل حل المشكلات التى لم يستطع الكثيرون التوصل إلى أى حلول لها.

١٠ ـ التوصل إلى أكثر من حل واحد صحيح للمشكلة الواحدة.

١١ ـ مستوى مرتفع من الحساسية للمثيرات والموضوعات المختلفة.

١٢ ـ إبداء قدر أو مستوى كبير من التعاطف مع الآخرين.

١٣ ـ الاهتمام بالأمور الأخلاقية والتمسك بها.

١٤ ـ محاولة تحقيق أكبر قدر ممكن من العدالة فى المواقف المتباينة.

١٥ ـ إبداءبعض القدرات والأفكار التى يكون من شأنها أن تساعد الفرد على القيادة.

١٦ ـ اللجوء إلى أكثر من أسلوب واحد لمعالجة نفس المشكلة.

الإجراءات المتبعة لتحديد الأطفال الموهوبين

من الجدير بالذكر أن هناك إجر اءات معينة يمكن إتباعها فى سبيل التعرف على الأطفال الموهوبين فى المجالات المختلفة التى تمثل جوانب أساسية للموهبة، وتحديدهم بشكل دقيق علمًا بأننا يجب أن نلاحظ ما يلى:

١ ـ أن مثل هذه الإجراءات تعد بمثابة إجراءات عامة يمكن إتباعها لتحديد الموهوبين عامة أى تحديدهم فى أى مجال من المجالات المختلفة للموهبة.

٢ ـ أن بإمكاننا أن نغير ونحور منها بما يتفق مع مجال الموهبة الذى نعمل على تحديد الموهوبين فيه.

٣ ـ أن هذ ه الإجراءات ليست إجراءات مطلقة بل ويمكن لنا أن نضيف إليها وأن نحذف منها بحسب مقتضيات الموقف.

هذا ويمكن أن نعرض لتلك الإجراءات على النحو التالى:

١ ـ التحدث إلى الوالدين حول تلك القدرات المختلفة التى يمكن أن تميز طفلهما.

٢ ـ التأكد من مدى ملاءمة أساليب التقييم المستخدمة.

٣ ـ تنوع أساليب التقييم بحيث يمكن أن تتضمن على سبيل المثال ما يلى:

أ ـ سجلات خاصة بالطفل بوجه عام.

ب ـ سجلات خاصة بمهارات الطفل وتطورها.

جـ ـ درجات الطفل فى اختبارات التحصيل.

د ـ اختبارات الذكاء.

هـ ـ اختبارات التفكير الابتكارى.

و ـ اختبار تذكر الكلمات.

ز ـ تحليل الأداء.

٤ ـ الملاحظات المباشرة وغير المباشرة من جانب الوالدين والمعلم، ويمكن من خلالها مراعاة ما يلى:

أ ـ التعرف على المستوى اللغوى للطفل.

ب ـ تقييم التفكير الناقد من جانبه.

جـ ـ تقييم معدل البشاشة لديه.

د ـ التعرف على الأسئلة غير العادية التى يوجهها للآخرين.

هـ ـ تحديد أهم الأنشطة التى يقوم بها فى المجالات المختلفة.

٥ ـ تعليقات الآخرين، وتتضمن ما يقره الآخرون ذوو الأهمية بالنسبة للطفل عنه، ومايمكن لهم أن يصفوه به من سمات متعددة تميزه عن غيره من الأقران فى مثل سنه وفى جماعته الثقافية، وما يلاحظونه عليه بصفة مستمرة، وترشيحهم nomination له على أنه موهوب، ومنها ما يلى:

أ ـ ترشيحات الوالدين.

ب ـ ترشيحات المعلمين.

جـ ـ ترشيحات الأقران.

٦ ـ التقيم الذاتى للفرد.

المؤشرات الدالة على الموهبة

تعد المؤشرات الدالة على الموهبة بمثابة خصائص معينة يمكن أن تميز أولئك الأطفال الذين يتميزون فى جانب معين أو أكثر من جوانب الموهبة، وبالتالى يمكننا من خلالها أن نتعرف على أولئك الأطفال، وأن نحددهم مع العلم بأن المؤشرات لا تعنى السمات بمعناها الحرفى لأن السمة لا تثبت إلا قرب نهاية مرحلة المراهقة تقريبًا، أما هذه المؤشرات فإنها يمكن أن تميز الأطفال منذ وقت مبكر فى حياتهم، ويمكن من خلالها أن نستدل على موهبتهم فى أى جانب أو مجال من مجالات الموهبة، ومن ثم فإنها تعد بمثابة مؤشرات للموهبة. ويعتبر الوالدان هما أول من

يلاحظها أو يتنبه إليها، ثم يأتى المعلم والأقران بعد ذلك. ومن هذا المنطلق فقد اتجهت الآراء إلى قوائم للسمات أو للمؤشرات تضم تلك الخصائص التى يمكن أن تميز الطفل الموهوب عامة أو الطفل الموهوب فى مجال معين. وعادة ما تتضمن مثل هذه القوائم العديد من العناصر العامة المميزة لمثل هؤلاء الأطفال والتى تعتبر العناصر التالية من أهمها ومن أكثرها شيوعًا علمًا بأنه لا يجب أن تنطبق جميع هذه العناصر على الطفل الواحد، ولكن يكفى أن ينطبق عدد لا بأس به منها عليه. ومن هذه العناصر ما يلى:

١ ـ يكتسب الطفل كمًا كبيرًا من المفردات اللغوية.

٢ ـ عادة ما يبدأ فى التحدث فى وقت مبكرٍ عن أقرانه فى مثل سنه وفى جماعته الثقافية.

٣ ـ غالبًا ما يسأل كثيرًا حول أى موضوع يعرض عليه أو يمر به ويخبره.

٤ ـ عادة ما تتنوع أسئلته وتتعدد وذلك حول أى جانب من جوانب الموضوع المطروح.

٥ـ يتعلم بشكل أسرع من أقرانه.

٦ ـ يتمتع بذاكرة قوية.

٧ ـ فضولى ومحب للاستطلاع.

٨ ـ يمكنه أن يركز لفترات طويلة على تلك الموضوعات التى تمثل أهمية بالنسبة له.

٩ ـ يبدى اهتمامًا كبيرًابالعالم من حوله.

١٠ ـ يتسمتع بكم كبير من المعلومات العامة التى تغطى العديد من الموضوعات والمجالات المختلفة.

١١ ـ يجد متعة كبيرة فى حل المشكلات والتى غالبًا ما يقوم بها عن طريق تقسيمها إلى عدة مراحل متتالية.

١٢ ـ يتمتع بخيال خصب للغاية وغير عادى.

١٣ ـ يتعلم القراءة فى سن مبكرة جدًا ويتمكن من القيام بذلك فى مثل هذا السن.

١٤ ـ يبدى مشاعر قوية وفياضة تجاه الأفراد الآخرين والأشياء الأخرى.

١٥ ـ يتمتع بقدر كبير وغير عادى من البشاشة.

١٦ ـ تعتبر آراؤه التى يبديها حول الموضوعات المختلفة بناءة بدرجة كبيرة.

١٧ ـ الآراء التى يبديها حول الموضوعات المختلفة تسبق سنه بشكل واضح ومميز له.

١٨ ـ يتسم بالمثالية أو الكمالية حيث يسير وفق معايير مرتفعة يضعها لنفسه ولا يحيد عنها.

١٩ ـ يفقد اهتمامه بالموضوع إذا ما طلبنا منه أن يكرر ما قام به من قبل ولم نعطه الفرصة الكافية للابتكار.

٢٠ ـ التفكير الابتكارى.

٢١ ـ قدر من الذكاء فوق المتوسط على الأقل، أو فى المستوى المتوسط على أقل تقدير مع تفوق واضح وتميز ملحوظ فى جانب معين من جوانب الموهبة.

٢٢ ـ التنوع فى الألعاب المختلفة والابتكار فيها.

٢٣ ـ لديه عطش أو ظمأ شديد للمعرفة عامة وفى مجال موهبته على وجه الخصوص.

٢٤ ـ لديه قدر كبير من الثقة فى نفسه، وفى قدراته، وفى أدائه.

٢٥ ـ التآزر البصرى الحركى الجيد.

٢٦ ـ المهارة فى التلاعب بالأفكار والكلمات.

٢٧ ـ لديه القدرة على أن يؤدى بشكل جيد تحت ضغط، وأن يساير ذلك التوتر الذى يرتبط بذلك الموقف عامة بما فيه من ضغوط.

ومن جانب آخر هناك بعض الصعوبات التى يواجهها هؤلاء الأطفال منذ طفولتهم التى تكاد تتركز فى اثنين من جوانب الشخصية هما الجانب الاجتماعى والجانب الانفعالى حيث نجد أن الطفل نادرًا جدًا ما يكون منفتحًا على الآخرين أو

انبساطيًا، بل إنه غالبًا ما يكون منطويًا، وغالبًا ما يبتعد الآخرون عنه، وغالبًا ما يحاول هو الآخر الابتعاد عن أولئك الذين لايكون باستطاعتهم أن يفهموه أو يدركوا ما يود أن يعبر عنه، كما أنه لا يستطيع فى بعض الأحيان أن يعبر عن نفسه بشكل جيد، وبالتالى فهو قد يفضل العزلة على ذلك. أما من الناحية الانفعالية فقد يعانى الطفل الموهوب من عدم الثبات الانفعالى، أو عدم ثبات انفعالاته وتذبذبها نتيجة لما قد يمر به من خبرات مختلفة وهو من ناحية أخرى يحتاج بشدة إلى أن نتعامل معه بطريقة معينة ربما لا يمكن للكثيرين أن يتوصلوا إليها أو يقوموا بها، كما أنه عادة ما تسهل استثارته.

وتشير الجمعية القومية للأطفال الموهوبين بالولايات المتحدة الأمريكية (٢٠٠٣) National Association for Gifted Children NAGC إلى أن هناك العديد من المؤشرات التى حددتها السلطات التربوية كمنبئات عن الموهبة من أهمها ما يلى:

١ - يبدى الطفل قدرة فائقة على التفكير إلى جانب قدرة متميزة على تناول الأفكار المختلفة حيث يكون باستطاعته أن يصل إلى تعميم من خلال حقائق خاصة أو معينة، كما يمكنه أن يدرك العلاقات الدقيقة بين الأشياء. وإلى جانب ذلك تكون لديه قدرة متميزة على حل المشكلات.

٢ - يظهر مستوى ثابتًا للفضول أو حب الاستطلاع وذلك من الناحية العقلية أو المعرفية فعادة ما نجده يسأل أسئلة بحثية متنوعة، ويبدى اهتمامًا غير عادى سابقًا لسنه وذلك بطبيعة البشر والكون.

٣ - لديه كم كبير من الاهتمامات وغالبًا ما تكون مثل هذه الاهتمامات ذات طبيعة عقلية معرفية، كما يعمل على تنمية وتطوير واحد أو أكثر من هذه الاهتمامات ويتعمق فيه.

٤ - يبدى تميزًا واضحًا كمًا وكيفًا فيما يتعلق بالمفردات اللغوية الشفوية «المنطوقة» والمكتوبة، ويهتم من هذا المنطلق بالمعنى الدقيق للكلمات واستخداماتها المختلفة.

٥ - يقرأ بنهم، ويكون باستطاعته أن يستوعب تلك الكتب المختلفة التى يقرأها حتى لو تجاوزت فى مستواها عمره الزمنى وصفه الدراسى.

٦- يتعلم بسهولة ويسر وبشكل أسرع من أقرانه فى مثل سنه وفى جماعته الثقافية.

٧ - بمقدوره أن يفهم الموضوعات المختلفة وأن يقوم باستيعابها بدرجة كبيرة من اليسر والسهولة التى تميزه.

٨ - يكون بإمكانه أن يسترجع بسهولة ما يكون قد تعلمه متضمنًا التفاصيل الدقيقة، والمفاهيم المختلفة، والأسس أو المبادئ التى يرتكز الموضوع المستهدف عليها.

٩ - يتسم ببصيرته الثاقبة فى المسائل الرياضية المختلفة التى تتطلب التفكير المتعمق واستيعاب المفاهيم الرياضية بسرعة.

١٠ - يبدى مستوى مرتفعًا من القدرة الابتكارية أو التعبير الخيالى فى موضوعات مختلفة كالموسيقى، أو الفن، أو الرقص، أو الدراما.

١١ - يبدى مستوى مرتفعًا من الحساسية للبراعة فى الإيقاع، والحركة أو التعبير الحركى، والسيطرة على جسمه وتوازنه.

١٢ - بإمكانه أن يركز على موضوع معين لفترة زمنية طويلة دون أن يكون هناك ملل من جانبه يتعلق بمثل هذه الموضوع.

١٣ - يظهر قدرًا بارزًا ومتميزًا من المسئولية عن أدائه فى الفصل إلى جانب الاستقلالية فى مثل هذا الأداء.

١٤ - يضع معايير مرتفعة لنفسه، ويلتزم بها حيث يجد إثارة ومتعة فى التحدى العقلى.

١٥ - يقوم بالتقييم المستمر لما يبذله من جهود فى هذا الصدد، ويعمل على أثر ذلك على تصويب أدائه بشكل مستمر وذلك من خلال نقده لذاته.

١٦ - يتسم بالمبادأة والأصالة فى أعماله ذات الصبغة العقلية المعرفية.

١٧ - يبدى مرونة فى تفكيره فينظر إلى المشكلة الواحدة من خلال عدد من الزوايا أو وجهات النظر.

١٨ ـ يلاحظ ما يدور حوله جيداً، ويستجيب لتلك الأفكار الجديدة التى يتعرض لها.

١٩ ـ يبدى قدراً كبيراً من التوازن الاجتماعى social poise ويتسم بقدرته على التواصل مع الراشدين بطريقة ناجحة.

٢٠ ـ يظهر قدراً كبيراً من البشاشة.

ومن ناحية أخرى تقدم لندا سيلفرمان (١٩٩٥) Silverman, L. مقياساً من إعدادها تعرض فيه لتلك السمات التى يكون من شأنها أن تميز الأطفال الموهوبين، ومن ثم يكون باستطاعتنا أن نتعرف عليهم وأن نحددهم من خلال التأكد من مدى انطباق ثلاثة أرباع تلك الخصائص أو المؤشرات على الأقل عليهم حتى يكونوا موهوبين. ويتضمن مثل هذا المقياس عدداً من الخصائص أو المؤشرات نعرض لها على النحو التالى:

١ ـ يمكنه أن يقوم بحل المشكلات المختلفة بشكل جيد حيث يتمتع بقدرته المرتفعة على التفكير.

٢ ـ لديه القدرة على التعلم بصورة أسرع من أقرانه فى مثل سنه وفى جماعته الثقافية.

٣ ـ يتمتع باكتسابه كم كبير من المفردات اللغوية.

٤ ـ ذاكرته قوية ومتوقدة.

٥ ـ مدى انتباهه للمثيرات المختلفة طويل.

٦ ـ يتسم بالحساسية الشخصية personal sensitivity

٧ ـ يبدى قدراً كبيراً من الشفقة بالآخرين والرحمة بهم.

٨ ـ الكمالية أو المثالية.

٩ ـ يتسم بكونه عاطفى أو انفعالى.

١٠ ـ يبدى قدراً كبيراً من الحساسية الأخلاقية.

١١ ـ يتسم بالفضول أو حب الاستطلاع وذلك بشكل غير عادى.

١٢ ـ يكون مثابرًا عندما يهتم بشئ معين.

١٣ ـ لديه درجة عالية من الطاقة أو الحيوية.

١٤ ـ يفضل أن يصاحب من يكبرونه سنًا.

١٥ ـ يبدى قدرًا كبيرًا من الاهتمام بأمور وموضوعات مختلفة.

١٦ ـ يظهر مستوى عاليًا ومميزًا من البشاشة.

١٧ ـ يتسم بقدرته البارزة على القراءة فى سن مبكرة.

١٨ ـ يبدى اهتمامًا غير عادى بالعدل.

١٩ ـ أحيانًا تبدو تلك الأحكام التى يصدرها أكثر نضجًا من مستوى عمره الزمنى.

٢٠ ـ لديه قدرة عالية على ملاحظة ما يدور حوله.

٢١ ـ خياله خصب.

٢٢ ـ يتميز بدرجة عالية من الابتكارية.

٢٣ ـ يميل إلى التساؤل حول مدى أهمية السلطة.

٢٤ ـ لديه قدرة متميزة على تناول الأعداد.

٢٥ ـ يمكنه أن يقوم بحل الألغاز المختلفة بشكل جيد.

هذا وقد قامت لندا سيلفرمان وآخرون (١٩٨٢) Silverman, L. et. al. بدراسة استطلاعية على ١٦ أسرة كان لهم أطفال مقيدين بمدرسة للموهوبين، وتم استخدام أسئلة مفتوحة أجاب الوالدان عنها، وتوصل الباحثون من خلالها إلى قائمة سمات الموهبة الى أعدتها سيلفرمان ووترز Silverman& Waters وهى تلك القائمة التى تضمنت ست عشرة سمة أو خاصية تدل على الموهبة كما يلى:

١ ـ لديه قدرة عالية على حل المشكلات.

٢ ـ يتسم بقدرته على أن يتعلم بسرعة عن أقرانه.

٣ ـ يتميز باكتسابه كم كبير من المفردات اللغوية.

٤ـ ذاكرته قوية.

٥ـ مدى انتباهه للمثيرات المختلفة طويل.

٦ ـ يتسم بدرجة عالية من الحساسية.

٧ ـ الشفقة بالآخرين.

٨ ـ المثالية أو الكمالية.

٩ ـ لديه درجة عالية من الطاقة أو الحيوية.

١٠ـ يفضل أن يصاحب من يكبرونه سنًا.

١١ ـ يبدى كمًا كبيراً من الاهتمامات وذلك بأمور وموضوعات مختلفة.

١٢ ـ يتمتع بقدر كبير من البشاشة.

١٣ ـ القدرة على القراءة فى سن مبكرة.

١٤ ـ قدرة كبيرة على حل الألغاز أو التعامل مع الأعداد وتناولها.

١٥ ـ يبدو أحيانًا وكأنه أكثر نضجًا من سنه.

١٦ ـ يبدو مثابراً فى مجالات اهتمامه.

ومن الملاحظ أن أولئك الأطفال الذين نعتبرهم موهوبين فى مجال معين من مجالات الموهبة كالفنون الأدائية performing arts على سبيل المثال عادة ما تنطبق عليهم غالبية هذه السمات إضافة إلى تمتعهم بالمهارة العالية فى مجال اهتمامهم. كما أن تلك الخصائص التى تضمها وتتضمنها هذه القائمة تصلح للتعرف على الأطفال الموهوبين من فئات الموهبة الأخرى. كذلك فبإمكاننا عن طريق استخدام مثل هذه القائمة التمييز بين الأطفال بحسب مستوى موهبتهم. ومن المعروف أن الذى يقوم بالاستجابة على تلك البنود أو العبارات التى تضمها القائمة ليس هو الطفل ولكن الوالد أو المعلم أوالأخصائى هو الذى يقوم بذلك، وبالتالى يتم من خلال تلك الاستجابة تحديد الأطفال الموهوبين والتعرف عليهم.

ومن ناحيـــة أخـرى تشيــر آن ليـفـريت ـ ســاندرلين (٢٠٠١) - Leverete Sanderlin, A. إلى أن هناك بعض المؤشرات الأساسية التى يمكن أن تدل على الموهبة منذ وقت مبكر من حياة الطفل يأتى فى مقـدمتها قدرته على التحدث فى سن مبكرة إلى جـانب المشى أيضًـا فى سن مـبكرة. ومع ذلك فـإن عـدم انطبـاق هذين المؤشـرين على الطفل لا يعنى بـالضرورة أنه لـيس موهوبًا، ولـكن وجودهمـا يعـد مؤشرًا إضافيًا وصادقًا على مـوهبته التالية. ومع ذلك فهناك العديد من المؤشرات أو الخصائص الأخرى التى يجب أن نهتم بها ومن أهمها ما يلى:

١ ـ اكتساب الطفل كم كبير من المفردات اللغوية وذلك منذ سن مبكرة من حياته.

٢ تمتعه بذاكرة قوية يستطيع من خلالها أن يتـذكر كل ما مر به من مواقف وما خبره من تفاصيل دقيقة متضمنة.

٣ ـ إبداء الاهتمام بالعديد من الأشياء.

٤ ـ يتـسم بقدرته غـير العـادية فى مجـال مـعين وذلك بشكل يفـوق ما عـداها من قدرات حتى لديه هو نفسه.

وإلى جانب ذلك تضـيف أن المجلس الخاص بالأطفال غيـر العاديين بالولايات المتـحدة الأمريكـية The Council For Exceptional Children يحـدد عـددًا من المؤشـرات والدلائل المبكرة التى تبـدو على الطفل منذ وقت مـبكر من حيـاته وتدل على موهبته من أهمها ما يلى:

١ ـ قدرة فائقة على التفكير المجرد .

٢ ـ مهارة مرتفعة فى حل المشكلات.

٣ ـ التطور النمائى السريع.

٤ ـ الفضول أو حب الاستطلاع.

٥ ـ اكتساب كم كبير من المفردات اللغوية فى سن مبكرة.

٦ ـ القدرة على التحدث واستخدام اللغة فى سن مبكرة أيضًا.

٧ ـ قدرة الطفل على تذكر أولئك الأفراد الذين يقومون على رعايته وهو لا يزال فى سن مبكرة.

٨ القدرة على التعلم بشكل أسرع من أقرانه فى مثل سنه وفى جماعته الثقافية.

٩ ـ وجود متعة كبيرة فى التعلم.

١٠ ـ ذاكرة غير عادية.

١١ـ التمتع بمستوى مرتفع جداً من النشاط والحيوية.

١٢ ـ ردود فعل انفعالية شديدة للألم، والضوضاء، والاحباط.

١٣ ـ الحساسية الشديدة بصفة عامة.

١٤ ـ إبداء قدر كبير من الشفقة بالآخرين والرحمة بهم.

١٥ ـ الكمالية أو المثالية.

١٦ ـ خيال خصب للغاية.

١٧ ـ براعة فائقة فى تناول الأشياء منذ مرحلة المهد مصحوبة بقدر كبير من النشاط، وقدر ملفت من اليقظة.

ومما لا شك فيه أننا لن نجد هناك طفلاً معينًا تنطبق عليه كل هذه المؤشرات جميعها، بل يكفى أن ينطبق عليه ثلثا هذه المؤشرات فقط حتى يمكن أن نعتبره موهوبًا. ومع ذلك فإن هناك بعض الأطفال لا تبدو عليهم أو لا تنطبق عليهم تلك النسبة المطلوبة من المؤشرات الدالة على موهبتهم خلال فترة أو مرحلة ما قبل المدرسة، إلا أن الأمر بالنسبة لهم قد يختلف تمامًا مع التحاقهم بالمدرسة وتوفير بيئة مناسبة تثيرهم وتستثير قدراتهم، أو توفر الإثارة اللازمة لهم فى هذا المجال أو ذاك. وهنا يمكن أن نقول أننا يجب أن نهتم بالطفل إذا ما انطبق عليه ثلث هذه المؤشرات انطباقًا تامًا حيث قد تكون لديه موهبة كامنةوهو الأمر الذى يتطلب الاكتشاف الدقيق لذلك، وتوفير البيئة المناسبة التى يمكنها أن تثير قدراته، وتوجهها الوجهة الصحيحة. وعلى هذا الأساس فإن رياض الأطفال كمؤسسات تربوية تعتبر غاية فى

الأهمية وذلك فيما يتعلق باكتشاف مواهب الأطفال، وإثارتها من خلال توفير الأنشطة المختلفة التى يمكن لها أن تثير نشاط الطفل وخياله. كما أن بإمكاننا عند ملاحظة أدائه أن نقدم له البرامج الملائمة التى يكون من شأنها أن تثير موهبته، وتطلقها أو تطلق لها العنان كى تتحدد مع التحاقه بالمرحلة الابتدائية. ومن هنا يمكن أن يتحدد دور روضة الأطفال فى نقطتين رئيسيتين هما.

١ ـ الاكتشاف الدقيق لمواهب الأطفال الكامنة وما يمكن أن يدل عليها من مؤشرات.

٢ ـ توفير البيئة المناسبة التى يكون من شأنها أن تثير تلك الموهبة أو المواهب، وأن توجهها الوجهة الصحيحة بما يعمل على تنميتها وتطويرها.

وجدير بالذكر أن سن الرابعة يعد سنًا مناسبًا كى نطبق على الطفل بداية منه بعض المقاييس النفسية المستخدمة فى مجال الموهبة شريطة أن يقوم بذلك أحد الأخصائيين النفسيين المهتمين بالموهبة والمختصين فيها. وترجع أهمية اخضاع الطفل للاختبارات النفسية فى ذلك السن رغم أن القياس خلاله يعد أقل ثباتًا منه فى سن أكبر إلى بعض الاعتبارات من بينها ومن أهمها الاعتبارات التالية.

١ ـ التعرف الدقيق على قدرات الطفل وموهبته.

٢ ـ تحديد تلك البرامج التى يكون من شأنها إفادته فى هذا الجانب أو ذاك.

٣ ـ توفير البيئة التربوية المناسبة التى تعمل على إثارة قدراته وموهبته.

٤ ـ اختيار الأنشطة ذات الأهمية بالنسبة له.

٥ ـ مساعدته من جانب الوالدين على اختيار أصدقاء حقيقيين.

٦ ـ توفير متطلباته والعمل على اشباع حاجاته المختلفة مما يسهم فى تطور موهبته.

٧ ـ مساعدته على تطوير اهتماماته الشخصية.

٨ ـ توفير الفرص الحقيقية التى يخبر الطفل خلالها ما يمكن أن يعمل على تطوير موهبته وتنميتها.

٩ ـ احترام تفرد الطفل من حيث الآراء، والأفكار، والأحلام، والقدرات.

١٠ ـ إتاحة الفرص المناسبة أمامه لمواجهة العالم الحقيقى والتعامل معه.

هذا ويعمل اختبار الذكاء على وضع الأساس الذى نبدأ منه التعامل مع الطفل ويضاف إلى ذلك اختبار الابتكارية أو التفكير الابتكارى، والطلاقة اللغوية، وملاحظات الوالدين، وخاصة فيما يتعلق بتحدث الطفل فى سن مبكرة حيث يعد ذلك كما أسلفنا مؤشرًا على الموهبة مع أن عدم حدوثه لا يتضمن مطلقًا استبعاد الموهبة. وإلى جانب ذلك يلعب الوالدان والمعلم دورًا بارزًا فى متابعة وملاحظة أنماط ومعدلات نمو هؤلاء الأطفال وما يمكن أن تعكسه من معلومات عامة، ومعارف، ومستويات من الأداء العقلى أو غيره تعد أكثر تطورًا. ومن الأشياء التى يمكن أن تدل على ذلك ما يلى:

١ ـ قيام الطفل بالمقارنة الدقيقة بين شيئين.

٢ ـ قيامه بجمع الأشياء العديدة والتحدث عن أوجه الشبه والاختلاف بينها.

٣ ـ عندما يشاهد برنامجًا معينًا فى التليفزيون أو يستمع إلى برنامج معين فى الإذاعة أو يقرأ موضوعًا معينًا فى كتاب ما يصبح بإمكانه أن يتناقش حوله أو يلخص فكرته.

٤ ـ يقوم بالتنبؤ بما يمكن أن يحدث فى بعض المواقف المختلفة.

٥ ـ يعمل على اختلاق بعض القصص والحكايات المختلفة.

٦ ـ يقوم بجمع الأشياء المختلفة فى مكان معين حتى يتمكن من الاستفادة منها وقت الحاجة.

ومن الجدير بالذكر أن الطفل عندما يشرع فى القراءة فى سن مبكرة من حياته فإنه يبدى شغفاً واهتمامًا بها فيقرأ بشكل مكثف وموسع، كما أنه يصبح قادرًا على أن يقرأ بسرعة ومما يساعده على ذلك أنه يكون آنذاك قد اكتسب كمًا كبيرًا من المفردات اللغوية وهناك إلى جانب ذلك العديد من الخصائص السلوكية العامة

general behavioral characteristics التى تميـز الأطفال المـوهوبين فى هذا السن من أهمها ما يلى:

١ ـ أنهم عـادة ما يتـعلمون المهـارات الأساسـية بشكل أفـضل وأسرع من أقـرانهم وبقدر أقل من الممارسة.

٢ ـ أن بإمكانهم أن يسـتخدمـوا الأفكار المجردة وأن يتناولوها بشكل يفـوق أقرانهم فى نفس عمرهم الزمنى.

٣ ـ أن لديهم القـدرة على استخدام الإشـارات غيـر اللفظية وتفسـيرها والتوصـل من خلالها إلى استنتاجات يصعب على غيرهم من الأطفال الوصول إليها.

٤ ـ لا يأخذون أى شئ كأمـر مسلم به بل يذهبون إلى مناقشـة سبب حدوثه وكيـفية حدوثه على مثل هذا النحو الذى حدث به.

٥ ـ بإمكانهم أن يركزوا على الشئ أو المثير موضع الاهتـمام وأن ينتبهوا له دون ملل وذلك لفترة طويلة من الوقت.

٦ ـ يبدون قدرة فائـقة على الأداءالمستقل فى سن مبكرة من حيـاتهم، وقد يدوم مثل هذا الأداء لفترات زمنية أطول.

٧ ـ غالبًا ما تتسم اهتماماتهم بالانتقائية والتركيز الشديد.

٨ ـ يميلون إلى تناول الأشياء غير العادية واختبارها.

٩ ـ عادة ما يكون باستطاعـتهم الاستجابة لوالديهم ومعلمـيهم والراشدين الآخرين ذوى الأهمية بالنسبة لهم والارتباط بهم.

١٠ ـ يفضل هؤلاءالأطفـال صحبة الأطفال الآخـرين الأكبر منهـم سنًا والراشدين على صحبة أقرانهم فى نفس عمرهم الزمنى.

١١ ـ غالبًا ما يكون سلوكهم منظمًا بشكل جيد وموجهًا نحو تحقيق هدف معين.

١٢ ـ يتسـمون بالكفاءة فى القـيام بالمهام المطلوبة وفى مـواجهة المشكلات المختلفة التى يصادفونها فى حياتهم.

١٣ ـ يتميزون بالاستقلالية فى أداء الأشياء المختلفة إلى جانب المثابرة فى سبيل ذلك.

١٤ ـ يجدون متعة كبيرة فى تعلم الأشياءالجديدة.

١٥ ـ يمثل تعلم أساليب جديدة لأداء مختلف الأشياء متعة كبيرة بالنسبة لهم.

وإلى جانب ذلك تشير لندا سيلفرمان (٢٠٠١) .Silverman,L إلى أن هناك العديد من الدلائل والمؤشرات الدالة على الموهبة التى تبدو على الطفل فى سن مبكرة من حياته والتى ينبغى أن ينطبق جانب كبير منها عليه حتى يتم تحديده كموهوب فى السن من ٣- ٦ سنوات كى يتم التدخل بغرض تنمية وتطوير موهبته، ومن أهم هذه المؤشرات ما يلى:

١ ـ براعة ويقظة غير عادية خلال مرحلة المهد.

٢ ـ قلة الحاجة إلى النوم خلال مرحلة المهد.

٣ ـ مدى انتباهه لأى مثير يكون طويلاً.

٤ ـ مستوى أدائه للأنشطة المختلفة يكون مرتفعًا.

٥ ـ يتمكن من معرفة القائمين على رعايته فى سن مبكرة.

٦ ـ يبتسم للقائمين على رعايته فى سن مبكرة.

٧ ـ ردود فعله الانفعالية للضوضاء ، والألم، والإحباط تكون شديدة.

٨ ـ تطور نمائى سريع.

٩ ـ ذاكرة غير عادية.

١٠ ـ يتعلم بسرعة.

١١ ـ يجد متعة فى التعلم.

١٢ ـ النمو اللغوى المبكر.

١٣ ـ اكتساب كم كبير من المفردات اللغوية فى سن مبكرة.

١٤ ـ الانجذاب إلى الكتب.

١٥ ـ الفضول أو حب الاستطلاع .

١٦ ـ البشاشة.

١٧ ـ القدرة على التفكير المجرد.

١٨ ـ الخيال الخصب.

١٩ ـ المهارة العالية فى حل المشكلات.

٢٠ ـ الحساسية والشفقة للآخرين.

ويشير جوتفرايد وآخرون (١٩٩٤) .Gottfried et . al إلى أن هناك بعض الخصائص التى تميز الطفل الموهوب خلال مرحلة ما قبل المدرسة والتى يمكننا من خلالها أن نتعرف عليه، وأن نحدده، ونميزه عن غيره من الأقران. ومن أهم هذه الخصائص ما يلى:

١ ـ يستخدم مفردات لغوية متقدمة بالنسبة لعمره الزمنى.

٢ ـ يتمكن من القراءة فى سن مبكرة.

٣ ـ يتناول الألغاز التى يتم إعدادها للأطفال الأكبر منه سنًا.

٤ ـ يتمتع بقدر كبير من البشاشة.

٥ ـ يتمكن من فهم وإدراك المفاهيم المجردة.

٦ـ سريع فى تعلمه مما يساعده على إجادة المهارات الجديدة.

٧ ـ يطور العديد من المهارات الجسمية فى سن مبكرة.

٨ ـ يتسم بقدر كبير من التعاطف.

٩ ـ مدى انتباهه للمثيرات المختلفة يكون جيدًا بل ويعتبر طويلاً.

١٠ ـ عادة ما يثير العديد من التساؤلات التى تتضمن العديد من أدوات الاستفهام مثل؛ لماذا، وكيف، وأين، ومتى على سبيل المثال.

ومما لا شك فيه أن بإمكاننا أن نضع بعض المؤشرات الحقيقية التى يكون من شأنها أن تساعدنا كثيرًا فى التعرف على الأطفال الموهوبين، أو أن وجودها لديهم

يدل على أنهم سوف يكونوا من الموهوبين، وبالتالى يجب أن نلتفت إليهم، وأن نعمل على تنمية مواهبهم. ومن أهم هذه المؤشرات ما يلى:

١ ـ القدرة على القراءة فى سن مبكرة.

٢ ـ مهارات أكاديمية متقدمة.

٣ ـ السرعة فى الأداء مع درجة عالية من الإتقان.

٤ ـ السرعة فى التعلم، والفهم، والاستيعاب.

٥ ـ البشاشة.

٦ ـ مستوى متقدم من النمو أو النضج.

٧ ـ المثابرة.

٨ـ الصبر.

٩ ـ البصيرة الثاقبة.

١٠ ـ الفضول أو حب الاستطلاع.

١١ ـ القدرة على التكيف.

١٢ ـ الرغبة فى الاستقلالية.

١٣ ـ الدافعية.

١٤ ـ القدرة على تحديد أهداف معينة، والعمل على تحقيقها، وتوجيه سلوكه نحو ذلك.

١٥ ـ القدرة الفنية.

١٦ ـ اكتساب العديد من المفردات اللغوية.

١٧ ـ اللعب بالكلمات والجمل.

١٨ ـ حل المشكلات بشكل إبداعى أو ابتكارى.

١٩ ـ القدرة على اكتشاف علاقات عديدة بين الأشياء المختلفة.

٢٠ ـ الرغبة فى التحدى.

السمات الدالة على الموهبة

تمثل السمة جانبًا ثابتًا فى شخصية الفرد وبالتالى فإنها يمكن أن تميزه عن أقرانه من جراء ثباتها هذا وهو ما يعتبر أمرًا جوهريًا فى هذا المضمار، ومن هذا المنطلق هناك العديد من السمات التى تمثل جوانب ثابتة فى شخصية الموهوبين وتميزها، ويمكن من خلالها أن نتعرف عليهم، وأن نحددهم من بين الكثير من الأفراد. وتتنوع مثل هذه السمات بين سمات عامة ، وأخرى نوعية يمكن أن نعرض لها على النحو التالى.

أولاً: السمات العامة:

يشير مايكل بيشاويسكى (٢٠٠٠) piechowski, M. إلى أن هناك العديد من السمات العامة التى تميز الأفراد الموهوبين والتى تعتبر كسمات من الأشياء التى تميزهم بشكل عام. ومن الجدير بالذكر أنه يجب أن ينطبق على المراهق ٧٥٪ على الأقل من تلك السمات حتى يمكن اعتباره موهوبًا، وهو الأمر الذى يعنى أن غالبية هذه السمات ينبغى أن تنطبق عليه، وهو ما يعنى من جانب آخر أنه من غير المنطقى أن تنطبق كل تلك السمات عليه حيث أنه من الصعب إن لم يكن من المستحيل أن نجد هناك من تنطبق عليه كل هذه السمات فى نفس الوقت. ويمكن أن نتناول مثل هذه السمات على النحو التالى:

١ ـ يحل المشكلات بشكل جيد.

٢ ـ يركز فى أى موضوع لفترة طويلة من الوقت.

٣ ـ يتسم بالمثالية أو الكمالية.

٤ ـ يثابر فى سبيل تحقيق اهتماماته.

٥ـ يعتبر قارئ نهم.

٦ ـ ذو خيال خصب.

٧ ـ يجد متعة كبيرة فى حل الألغاز.

٨ ـ غالبًا ما يربط بين الأفكار التى تبدو غير مترابطة.

٩ ـ يجد متعة فى تناول المتناقضات.

١٠ ـ يضع لنفسه معايير عالية ويعمل على الالتزام بها.

١١ ـ ذاكرته طويلة المدى جيدة.

١٢ ـ يتسم بالشفقة والرحمة.

١٣ ـ فضولى أو محب للاستطلاع.

١٤ ـ لديه قدر مرتفع من البشاشة والدعابة.

١٥ ـ ملاحظ جيد لما يدور حوله وناقد له فى ذات الوقت.

١٦ ـ يحب الرياضيات ويميل إليها.

١٧ ـ عادة ما يحتاج إلى فترات من التأمل.

١٨ ـ يبحث عن معنى معين فى حياته.

١٩ ـ يعد على دراية بأشياء ليست لدى الآخرين أو أنهم لا يعتبرون على دراية بها.

٢٠ ـ ينجذب بشدة إلى الكلمات ولذلك فلديه كم كبير جدًا منها.

٢١ ـ يتسم بقدر مرتفع من الحساسية.

٢٢ ـ لديه التزامات أخلاقية شديدة.

٢٣ ـ يتمتع بقدر كبير من الطاقة والحيوية.

٢٤ ـ يتسم بقوة الإدراك أو البصيرة.

٢٥ ـ عادة ما يتساءل عن أهمية القواعد أو السلطة فى حياتنا.

٢٦ ـ يميل إلى التنظيم.

٢٧ـ يقاتل فى سبيل كسب التحدى.

٢٨ ـ لديه قدرات غير عادية أو خارقة.

٢٩ ـ يتعلم الأشياء الجديدة بسرعة.

٣٠ ـ يتمتع بقدرات واهتمامات عديدة.

٣١ـ لا يقبل الظلم أو التحيز إلى فريق ضد آخر دون وجود ما يستدعى ذلك بموضوعية.

٣٢ـ لديه روح الإبداع والإبتكارية.

٣٣ـ يحب الأفكار والمناقشات المتوقدة.

٣٤ـ يتسم بوجود أفكار وإدراكات غير عادية من جانبه.

٣٥ـ يتميز بالتعقيد وعدم البساطة.

وبالنسبة للنساء ترى لندا سيلفرمان (٢٠٠١) Silverman, L. أنهن بجانب ذلك يتسمن بعدد من السمات التى تميزهن فى هذا الإطار حتى عن أقرانهن الموهوبين من الذكور. ويأتى فى مقدمة مثل هذه السمات ما يلى:

١ ـ إدراك غير عادى للحقائق ووعى فريد بها.

٢ ـ احترام كل بنى البشر وذلك فى كل مكان بالعالم.

٣ ـ إبداء قدر أكبر من التعاطف مع الآخرين وخاصة الأطفال.

٤ ـ إبداء الاهتمام بالآخرين.

٥ـ الحساسية لتلك المسائل والأمور التى تتعلق بالآخرين.

٦ ـ إبداء قدر كبير من الالتزام الخلقى.

٧ ـ البحث عن الحقيقة بشكل حدسى.

٨ ـ تبدين فى الغالب كفنانات.

٩ ـ يمكن أن يكون لديهن قدرات متميزة فى أكثر من مجال واحد من مجالات الموهبة.

١٠ـ القدرة على تناول العديد من الأشياء فى ذات الوقت.

١١ ـ غالبًا ما يقمن بعزو النجاح من جانبهن إلى عوامل خارجية.

ثانيا: الدافعية والتوجه نحو الهدف:

تشير لوفيكى (١٩٩٠) Lovecky إلى أن مثل هذه الدافعية وهذا التوجه نحو تحقيق الهدف من جانب هؤلاء الأفراد يعد بمثابة إحدى حاجاتهم الضرورية وتعتبر كذلك بمثابة قوة داخلية حيوية توجه حياتهم نحو هدف معين فيصبحوا صرحاء أى يتسمون بصراحتهم، وينجذب الآخرون نحوهم حيث عادة ما يعطون الأمل لهؤلاء الأفراد الآخرين. ويتميز هؤلاء الأفراد من هذا المنطلق بعدد من السمات كما يلى:

١ـ يتوجهون ببصيرة داخلية نحو هدف معين.

٢ ـ عادة ما يحلمون بتحقيق أهداف معينة من جانبهم.

٣ـ غالبًا ما يكونوا مدفوعين بشدة نحو أهداف معينة يرون أنهم من خلال تحقيقهم لها يستحقون الحياة.

٤ـ يشاركون بفعالية فى رسم وتخطيط وتشكيل مستقبلهم.

٥ـ يؤمنون بحتمية تحقيق تلك الأهداف التى يحددونها لأنفسهم.

٦ـ ينجذب الآخرون إليهم كى يشاركونهم تحقيق تلك الأهداف.

ثالثا: مصادر الإثارة وأنماطها: excitabilities

يتسم هؤلاء الأفراد بمستويات عالية من الطاقة والحيوية، كما يتسمون بجهدهم الوافر فى سبيل تحقيق أهدافهم التى يقومون برسمها وتحديدها إضافة إلى معارفهم المتميزة، وخبراتهم الحسية المتنوعة، وخصوبة حياتهم الانفعالية، وعادة ما تتطلب الموهبة خمسة أنماط من الإثارة المفرطة يمكن أن نعرض لها كما يلى:

(١) الإثارة الحس حركية:

ويعد هذا المنط من أنماط الإثارة المفرطة أحد أهم مثل هذه الأنماط التى تتطلبها الموهبة. وعادة ما يمكن الاستدلال عليه من خلال مجموعة من السمات التى تميز

المراهق أو الراشد الموهوب، ومن أهمها ما يلى:

١ ـ قدر مرتفع من الطاقة والحيوية.

٢ ـ الميل إلى الحركات أو النشاط البدنى عامة الذى يتميز بشدته.

٣ ـ يتسم أحيانًا بالاندفاعية.

٤ـ عادة ما يشعر بالضجر والاستياء، ولا يكون باستطاعته الهدوء.

٥ ـ كثيرًا ما يجد نفسه مجبرًا على التحدث.

٦ ـ يميل إلى العمل أكثر من الكلام.

(٢) الإثارة الحسية:

ويمثل هذا النمط من أنماط الإثارة ثانى هذه الأنماط الدالة على الموهبة، وعادة ما يمكن الاستدلال عليها من خلال عدد من الخصائص المختلفة أو السمات الشخصية التى ينطبق غالبيتها على الفرد، ومن أهم تلك السمات ما يلى:

١ ـ غالبًا ما يتأثر بالموسيقى أو الفنون البصرية.

٢ ـ يميل إلى الإفراط فى الطعام والشراب حيث يجد فى ذلك متعة كبيرة.

٣ ـ يجازف حيثما يجد الخبرات الحسية الجديدة.

٤ـ عندما يتذكر خبرة معينة فإنه عادة ما يتذكر جوانبها الحسية المختلفة.

٥ـ تمثل مختلف الحواس أهمية كبيرة بالنسبة له فى سبيل الحصول على الخبرة.

(٣) الإثارة المعرفية:

ومن أهم الخصائص أو السمات التى يمكننا بمقتضاها ومن خلالها أن نتعرف على الأفراد الموهوبين أو بالأحرى يمكننا أن نتعرف من خلالها على جانب معين من تلك الجوانب التى يكون من شأنها أن تميزهم تلك المجموعة من السمات التى ترتبط بالإثارة العقلية المعرفية والتى يأتى فى مقدمتها ما يلى:

١ ـ يتساءل عن كل شئ يمكنه أن يراه أو يخبره.

٢ـ يحب أن يتوصل إلى مجموعة كبيرة من الأفكار حول موضوع معين.

٣ ـ يميل إلى اختبار صحة الأفكار المختلفة التى يمكن أن يتوصل إليها.

٤ ـ يجد متعة كبيرة فى البحث، والتحليل، والتفكير النظرى.

٥ـ يجد فى حل المشكلات مصدرًا كبيرًا للإشباع.

(٤) الإثارة الخيالية:

من الجدير بالذكر أن من أهم ما يمكن أن يدل على هذا النمط من أنماط الإثارة وما يمكن أن يعكسه من سمات مختلفة تنطبق على أولئك الأفراد الموهوبين تلك المجموعة من السمات التى يمكننا أن نعرض لها على النحو التالى:

١ ـ يميل إلى الخيال فى كتابته، وكلامه، وتفكيره، وحتى أحلامه.

٢ ـ يحاول الوصول إلى الحقيقة المجردة بطرق وأساليب أكثر تأثيرًا وإثارة.

٣ ـ عادة ما يعبر عن نفسه بطرق تعكس غزارة صوره الخيالية وانطباعاته.

٤ ـ يحاول إمتاع نفسه بالعديد من النكات، والأساليب الحسية أو الصور المصاحبة.

٥ ـ غالبًا ما يعيد تشكيل الأحداث بشكل إبداعى أو ابتكارى يدعم منظوره فى الحياة.

(٥) الإثارة الانفعالية:

وتمثل آخر هذه الأنماط الخمسة من الإثارة التى تتطلبها الموهبة، ويمكن الاستدلال عليها من خلال مجموعة متنوعة من السمات ذات الصلة والتى تتعدد وتتنوع وإن كانت مجموعة السمات التالية تعد من أهمها وأكثرها شيوعًا:

١ ـ يتسم بالحساسية المفرطة.

٢ ـ يتميز بالانفعالات الشديدة.

٣ ـ بإمكانه أن يصف مشاعره بشكل شديد الدقة.

٤ ـ يقوم بتكوين ارتباطات انفعالية شديدة بالآخرين.

٥ـ تدفع به شدة انفعالاته الى اعتبارات فلسفية عديدة ترتبط بها.

٦ ـ يعانى أحيانًا من مستويات عالية من الخوف والقلق.

٧ ـ ربما يعانى من الاكتئاب فى أحيان أخرى.

رابعا: الذكاء:

يختلف هؤلاء الأفراد الموهوبون كما ترى آن روبر (١٩٩١) Roeper, A. عن غيرهم من العاديين عامة وذلك فيما يتعلق بنسب ذكائهم، وطبيعة ذكائهم التى تتسم بالتعقيد والقدرة العالية على التعميم إلى جانب قدرتهم العالية المصاحبة على الإبداع أو الابتكارية، وقدرتهم على التنبؤ بالنتائج المتوقعة، والتنبؤ بما يمكن أن يحدث من مشكلات. وهناك العديد من السمات التى يمكننا أن نستدل من خلالها على مثل هذه العناصر أو المتغيرات إذ يمكن لها أن تعكسها بشكل واضح، ويمكن لنا أن نقوم من خلالها بتمييز مثل هؤلاء الأفراد فى هذا الجانب الذى يسهم بشكل كبير فى التعرف عليهم وتمييزهم وتحديدهم. ومن أهم ما يمكن أن يتسم به مثل هؤلاء الأفراد من سمات فى هذا الصدد ما يلى:

١ ـ التفكير الفردى الاستقلالى.

٢ ـ الكفاءة الذاتية العقلية

٣ ـ التفكير التباعدى

٤ ـ الحدس والبصيرة

٥ ـ يجد متعة فى مناقشة الأفكار الميتافيزيقية

٦ ـ يميل باستمرار إلى البحث

٧ ـ فضولى أو محب للاستطلاع.

٨ ـ البراعة اللفظية.

٩ ـ يحب المناقشات المتعمقة ويميل إليها.

١٠ ـ لديه ذاكرة غير عادية.

١١ ـ يعتقد أن الأشياء من حوله تحدث بمعدل سريع.

١٢ ـ لديه كم كبير وغير عادي من المعلومات العقلية.

خامساً: البحث عن الحقيقة:

مما لا شك فيه أنه من غير الممكن بالنسبة لهؤلاء الأفراد أن يقبلوا فكرة أن الحياة عارضة، وبلا هدف أو اتجاه. وعلى ذلك فإنهم يواجهون بديلين فى هذا الصدد يتمثل أولهما فى اعتياد أنساق معينة للاعتقادات حتى تضفى معنى وهدف على الحياة، بينما يتمثل الثانى فى أن يخبروا الحياة وأن يشعروا بها بطريقة مباشرة تسمح لها أن تعلمنا أسرارها وفقًا لمستوى نمونا . ومن أهم السمات المميزة لهؤلاء الأفراد فى هذا الإطار ما يلى:

١ ـ النضال فى سبيل فهم الطبيعة ومعنى الحياة.

٢ ـ القراءة حول طبيعة العقل والفكر.

٣ ـ الانجذاب والاشتياق للخبرات الروحية بما يمثل الأساس لفهم متعمق للطبيعة الإنسانية والكونية.

٤ ـ الانشغال بتلك الحقائق المتضمنة فى الكون.

٥ ـ محاولة تقديم إسهام معين من جانب الفرد فى مجال موهبته.

٦ ـ الاعتقاد بشدة فى الأخلاقيات والعدالة والتمسك بهما.

سادساً: الاستقلالية:

ترى لندا سيلفرمان (٢٠٠١) Silverman,L أن هذا العامل يعد بمثابة توجه أو حث داخلى من جانب الفرد على القيام بالاختيار ات المناسبة وفقًا لتلك المبادئ التى يعتنقها . ومن أهم السمات التى يمكن أن تميزه فى هذا الإطار ما يلى:

١ـ التوجه نحو تحقيق الذات.

٢ ـ محاولة الوصول إلى المثالية.

٣ـ الوعى المرتفع بالذات.

٤ ـ القدرة على فهم العوامل الشخصية المختلفة.

٥ ـ الشعور بقدر كبير من التعاطف مع الآخرين.

٦ ـ إبداء الشفقة والرحمة بهم.

٧ ـ مستوى مرتفع من المسئولية الأخلاقية.

سابعاً :المثالية أو الكمالية: Perfectionism

تشير سيلفيا ريم (٢٠٠٣) .Rimm ,s إلى أن المثالية أو الكمالية تعد من السمات المميزة للأفراد الموهوبين، وكما أن لها إيجابياتها فإن لها سلبياتها على الطرف الآخر، إلا أن سلبياتها يمكن أن تؤثر سلبًا على الأفراد الموهوبين وذلك إلى حد بعيد مما قد يعوق نمو مهاراتهم ومواهبهم أو تنميتها وتطويرها حيث قد لا تعطيهم الفرصة للخطأ مما يفقدهم فرصة التعلم من الأخطاء، وسوف يستتبع ذلك بالضرورة شعور بالذنب، وعدم القيمة، والصراع الداخلى، والخجل، وربما الدونية وهو الأمر الذى يمكن أن يؤثر سلبًا على تقديرهم لذواتهم. ومن أهم ما يميز أولئك الأفراد فى هذا الصدد ما يلى:

١ ـ يصر الفرد على أن يبذل قصارى جهده تحت أى ظروف وبأى ثمن.

٢ ـ يشعر بعدم كفاءته على مقابلة المعايير الشخصية.

٣ ـ ينشغل بالشك فى ذاته self - doubt ونقد الذات self - criticism

٤ ـ تعد المثالية أو الكمالية هى القوة الدافعة الأساسية بالنسبة له.

٥ ـ يشعر بحتمية القدر، وبمسئوليته عن معايشة هذا القدر.

٦ ـ لديه توقعات مرتفعة من الآخرين وربما تكون غير مناسبة.

٧ ـ توقعاته من نفسه مرتفعة للغاية.

ثامناً: الانطواء: introversion

من الجدير بالـذكر أن كل الأفراد المنطوين تقـريباً يتـسمون بالمثالية حيث قد يرجع انطواؤهم هذا إلى عدم وجود معايير مثالية معينة فى العلاقة بالآخرين المحيطين بهم مما قد يدفع بـهم إلى الابتعاد عنهم. كـما أن كل الأفـراد الموهوبين من ناحيـة أخرى يتسـمون بالمثـالية حـيث يعملون على تطبـيق معـايير مـثالية مـعينة تكاد تتـحكم فى حياتهم بأسرها، ويحاولون الحفاظ عليها. ومن أهم ما يتسم به هؤلاء الأفراد فى هذا الصدد ما يلى:

١ ـ يفضلون العمق على الاتساع فيركزون على نشاط واحد فقط فى المرة الواحدة.

٢ ـ ينغمس الواحد منهم فى عالمه الخاص بشكل يفوق انغماسه مع الآخرين.

٣ ـ لديه عدد محدود فقط من الأصدقاء.

٤ ـ عادة ما يبتعد عن الآخرين حيث يشعر بضعته أو اتضاعه فى وجودهم.

٥ ـ لا يقدم نفسه للآخرين فى المواقف الاجتـماعية أى لا يبادر هو بالاقتراب منهم، بل ينتظر حتى يقتربوا هم منه.

٦ ـ يأخذ وقتًا فى ملاحظة الآخرين قبل أن يقترب منهم ويتقرب إليهم.

٧ ـ يعـمل على تطوير مـهاراتـه وتنميـتـها فى الـسر قـبل أن يظهـر إنتاجـه النهـائى للآخرين.

٨ ـ يحتاج إلى السرية وبالتالى يحترم أسرار الآخرين.

تاسعاً: سمات تتعلق بالتعلم:

وجـدير بالذكـر أن هؤلاء الأفـراد يتـسمـون كـمـا تشـيـر إلين وينر (١٩٩٦) winner بمجموعة من السـمات التى تتعلق بالتعلـم learning characteristics أو بأسلوبهم فى التـعلم الذى يميزهم عـن غيرهم حـيث يكون لديهم قدرة فـائقة على ملاحظة مـا يدور حولهم، وتحديد مـدى أهميتـه بالنسبـه لهم، والنظر بعين فاحـصة وناقدة إلى التفاصيل ذات الأهمـية. ومن أهم السمات التى يمكن أن تميزهم فى هذا

الجانب ما يلى:

١ ـ لديهم قدرة فائقة على التجريد، وإدراك المفاهيم، والتركيب.

٢ ـ عادة ما يبدون بصيرة سريعة وثاقبة فى علاقات السبب والنتيجة.

٣ ـ غالبًا ما يتساءلون ويبحثون عن المعلومات حتى يحصلوا عليها نظرًا لقيمتها الوسيلية.

٤ ـ غالبًا ما يتسموا بالشك، والنقد، والتقييم مما يعطيهم الفرصة لتحديد النقاط غير المناسبة فى الموضوع.

٥ ـ لديهم مخزون كبير من المعلومات التى ترتبط بالعديد من الموضوعات المختلفة، ويمكنهم استرجاعها بسرعة.

٦ـ عادة ما يقوموا بتطوير مبادئ أساسية عامة تصلح للتعميم على الأحداث أو الأفراد أو الموضوعات.

٧ـ يمكنهم أن يدركوا بسهولة أوجه الشبه والاختلاف بين الموضوعات المختلفة.

٨ ـ غالبًا ما يقوموا بتحليل أى موضوع معقد أو مركب إلى عناصره الأساسية وذلك بشكل منظم.

عاشراً: سمات تتعلق بالابتكارية:

ومن جانب آخر فإن مثل هؤلاء الأفراد أى من يمكننا أن نصفهم بالموهبة يتسمون بالطلاقة فى التفكير، وبالقدرة على التوصل إلى العديد من الاحتمالات المختلفة أو النتائج أو الأفكار المرتبطة بالموقف الواحد أو بالمشكلة الواحدة فى الوقت ذاته وهو الأمر الذى يؤكد على تمتعهم بقدر لا بأس به من الابتكارية مما يدعم ارتباط الابتكارية أو التفكير الابتكارى بالموهبة، ومن أهم السمات الإبداعية أو الابتكارية المميزة لهم ما يلى:

١ ـ يتسمون بالمرونة فى التفكير حيث يستخدمون العديد من البدائل والمدخلات المختلفة فى سبيل حل المشكلة الواحدة.

٢ ـ يتميزون بالأصالة فى التفكير فيبحثون عن المعلومات الجديدة وغير العادية أو غير التقليدية التى تتعلق بموضوع معين.

٣ ـ لديهم القدرة على رؤية العلاقات بين الأشياء أو الأفكار أو الحقائق التى تبدو فى الواقع غير مرتبطة.

٤ ـ يتسمون بالفحص والتدقيق فيهتمون بالتفاصيل ومن ثم يتوصلون إلى خطوات أو أفكار أو استجابات جديدة لفكرة أو موقف أو مشكلة أساسية.

٥ ـ يجدون متعة فى تناول التعقيدات المختلفة ويعمدون إلى حل المواقف الصعبة والمشكلة.

٦ ـ بإمكانهم أن يخمنوا بشكل جيد وصحيح.

٧ ـ يمكنهم صياغة الفروض والعمل على اختبار صحتها.

٨ ـ غالبًا ما يكونوا اندفاعيين.

٩ ـ يبدون قدرًا كبيرًا من الحساسية الانفعالية.

١٠ ـ يبدون مستوى مرتفعًا من الفضول أو حب الاستطلاع للموضوعات، أو الأفكار ، أو المواقف، أو الأحداث.

١١ ـ غالبًا ما يكون خيالهم خصبًا مما يساعدهم بدرجة كبيرة فى تصور ما يمكن أن تكون عليه مختلف الأمور.

١٢ ـ لديهم قدر كبير من الحساسية للجمال فينجذبون بشدة إلى الأبعاد الجمالية فى أى موضوع أو موقف.

حادى عشر: السمات النفسية:

ومن جانب آخر تعرض آن روبنسون وباميلا كلينكينبيرد (١٩٩٨) Robinson & Clinkebeard لعدد من السمات أو الخصائص النفسية المميزة للموهوبين وذلك

من النواحى المعرفيـة، وما وراء المعرفة، والاجتـماعية، والانفعـالية وهو ما يمكن أن نعرض له كما يلى:

(١) الخصائص المعرفية:

من أهم الخصائص المعرفية التى تشيع بين هؤلاء الأفراد، والتى يكون من شأنها أن تميـزهم عن غـيـرهم من الأفـراد، وأن تسـهم بدور كـبيـر فى التـعـرف عليـهم، وتحديدهم، أو على الأقل ترشيحهم لبرامج الموهوبين ما يلى:

١ ـ يختلفون عن أقرانهم فى طريقة تفكيرهم.

٢ ـ معدل ذكائهم أعلى من أقرانهم.

٣ ـ يكتسبون المعلومات بشكل أسرع وأفضل قياسًا بأقرانهم.

٤ ـ يعدون أفضل من أقرانهم فى حل المشكلات المختلفة.

٥ ـ يتسم تفكيرهم بأنه يكون أكثر تعقيدًا.

٦ ـ ذاكرتهم قوية ومتوقدة.

٧ ـ يستخدمون استراتيجيات أكثر تعقيدًا لتجهيز المعلومات.

٨ ـ يستخدمون التفكير المجرد فى وقت مبكر من حياتهم.

٩ ـ تتطور المفاهيم المجردة لديهم منذ سن مبكرة.

١٠ ـ يدركون العلاقات الأكثر تعقيدًا بين الموضوعات المختلفة.

(٢) الخصائص المرتبطة بما وراء المعرفة:

يعد ما وراء المعرفة metacognition والذى يعرف بالتفكير حول التفكير أى قيام الفرد بالتـفكير حول تفكيره من أهم الأمور التى تميز الأفـراد الموهوبين عامة عن غيـرهم من أقـرانهم العاديين. وهناك فى واقع الأمـر ثلاثة جوانـب أساسيـة لما وراء المعرفة هى:

١ ـ المعارف الحقيقية التى تتعلق باستراتيجيات التفكير.

٢ ـ استخدام الاستراتيجيات المختلفة.

٣ ـ الاختبار أو المراجعة المعرفية.

وجدير بالذكر أن الأفراد الموهوبين يظهرون مستوى من الأداء فى بعض الجوانب على الأقل أفضل من أقرانهم العاديين وهو الأمر الذى يتضح بشكل ثابت في كل المراحل العمرية، كما أنهم يستخدمون الاستراتيجيات المختلفة فى سياقات تختلف تمامًا عما تم تعلمها فيه، كذلك فإنهم يستخدمون الاستراتيجيات المختلفة بشكل أفضل من أقرانهم، ويقومون باختبار مثل هذه الاستراتيجيات بين حين وآخر، وبالتالى يقومون بتقييمها أو التعرف على مدى جدواها وهو ما يساعدهم فى تغييرها إذا ما لزم الأمر، أو استخدامها فى مواقف أخرى غير تلك المواقف التى تم تعلمها أو اكتسابها فيها من الأساس. ومن جانب آخر فإن أولئك الأفراد يتسمون بخصوبة خيالهم، ويستخدمون الخيال كى يساعدهم على حل المشكلات التى تعرض عليهم أو يصادفونها، كما تتسم معارفهم بالتعقيد. ومع ذلك فإنهم يتناولون مثل هذه المعارف بشكل أسرع وأفضل من أقرانهم وذلك بدرجة ملحوظة.

(٣) الخصائص الاجتماعية:

تتعدد السمات أو الخصائص الاجتماعية التى يتميز بها هؤلاء الأفراد، وتأتى الخصائص التالية فى مقدمتها:

١ ـ يكون الأطفال الموهوبون أكثر شهرة بين الأقران وذلك قياسًا بأقرانهم العاديين.

٢ ـ تقل شهرة الأفراد الموهوبين خلال مرحلة المراهقة.

٣ ـ تمثل العلاقات الاجتماعية أهمية كبيرة لهم مع زيادة عمرهم الزمنى.

٤ ـ بإمكانهم أن يقيموا علاقات جيدة مع الأقران.

٥ ـ يعتبرون أقل من أقرانهم العاديين فى إقامة علاقات حميمة مع الآخرين، وقد يرجع ذلك إلى محاولة البحث عن الصداقة المثالية من جانبهم.

٦ ـ يعدون أكثر وسيلية، وأقل تعبيرية فى علاقاتهم مع الآخريين حيث ترتبط

الوسيلية بالتوجه نحو أداء المهمة المطلوبة أو النشاط المستهدف، أما التعبيرية فلا ترتبط مطلقًا بمثل هذا التوجه.

٧ ـ يستخدم المراهقون الأكثر موهبة بعض استراتيجيات المسايرة الاجتماعية، ومن أهم هذه الاستراتيجيات ما يلى:

أ ـ إنكار الموهبة.

ب ـ الامتثال.

جـ ـ الشعبية.

د ـ تقبل الأقران.

٨ ـ لديهم مستوى مرتفع من المهارات الاجتماعية.

(٤) الخصائص الانفعالية:

هناك العديد من الخصائص الانفعالية التى تميز هؤلاء الأفراد، والتى تسهم مع غيرها من الخصائص الأخرى فى التعرف عليهم وتحديدهم، ومن أهم هذه الخصائص ما يلى:

١ ـ معدل مرتفع من التوافق النفسى قياسًا بالأقران.

٢ ـ مفهوم مرتفع للذات.

٣ ـ تقدير إيجابى للذات.

٤ ـ مستوى أقل من القلق مقارنة بأقرانهم من غير الموهوبين.

٥ ـ معدل مرتفع من النضج الانفعالى.

٦ ـ مستوى أقل من الاكتئاب.

٧ ـ صورة الذات لديهم أفضل من أقرانهم.

٨ ـ إذا ما تعرضوا للفشل فإنهم يخبرون ردود فعل انفعالية سلبية قوية.

٩ ـ الثقة بالنفس.

١٠ ـ المثالية أو الكمالية.

١١ ـ موضع ضبط داخلى Internal locus of control حيث يرون أنفسهم على أنهم هم المسئولون عن النجاح الذى يحرزونه أو الفشل الذى قد يتعرضون له.

١٢ ـ الاستقلالية فى الأداء.

١٣ ـ لديهم قدر كبير من الدافعية المثارة ذاتيًا.

السمات الشخصية للموهوبين وفقًا لمجالات الموهبة

من الجدير بالذكر أننا قد أشرنا مرارًا إلى ما تؤكده ريم (٢٠٠٣) Rimm انطلاقًا من ذلك التعريف الذى قدمه مارلاند Marland للموهبة والذى كان يشغل منصب المفوض الأمريكى بمكتب التربية حين صدور ذلك التعريف فى عام ١٩٧٢ والذى أقره مجلس الشيوخ الأمريكى وهو التعريف الذى يرى من خلاله أن الموهبة هى تلك القدرة المتميزة التى يبديها الفرد، والتى يحددها أفراد متخصصون ومؤهلون مهنيًا بناء على ذلك، ولا يمكن للبرنامج التربوى العادى أن يلبى احتياجات الأطفال الموهوبين، كما أنها لا تتضمن مجالاً واحدًا فقط، ولكنها بدلاً من ذلك تتضمن مجالات ستة رئيسية هى:

١ ـ الموهبة الأكاديمية أو التحصيلية.

٢ ـ استعدادات أو قدرات أو مواهب أكاديمية خاصة.

٣ ـ القدرة على التفكير الابتكارى.

٤ ـ القدرة على القيادة.

٥ ـ القدرة الحس حركية.

٦ ـ الفنون البصرية أو الأدائية.

ومع أنه قبل نهاية العقد الثامن من القرن الماضى رأى البعض إلغاء القدرة الحس حركية ليصبح بذلك عدد مجالات الموهبة خمسة فقط وعرفوا الأطفال الموهوبين بناء على ذلك بأنهم أولئك الأطفال الذين يتسمون بأدائهم المتميز فى واحد أو أكثر من المجالات الخمسة الباقية، كما أنهم يحتاجون فى سبيل تنمية وتطوير مهاراتهم ومواهبهم إلى خدمات وأنشطة لا يقدمها البرنامج التربوى العادى فى المدرسة. إلا أنه مع ذلك لم يتم استبعاد الموهبة الحس حركية نهائيًا بدليل قيام العديد من المختصين بدلاً من إلغائها كما يمكن أن يفهم البعض من هذه العبارة بضمها إلى المجالات الأخرى لتصبح بذلك متضمنة فى الجوانب الأخرى للموهبة وهو الأمر الذى يعنى أنها لا تزال موجودة حتى وقتنا الراهن، بل إن هناك متخصصين فيها، وهناك موهوبون فى الرياضات المختلفة حتى رياضات المعوقين. ومع ذلك فهناك العديد من العلماء والباحثين ينظرون إلى الموهبة على أنها تتضمن تلك الجوانب أو المجالات الستة سالفة الذكر أى أنهم يفضلون النظر الى الموهبة الحس حركية كمجال مستقل وليس فى إطار مجال آخر أو مجالات أخرى. ونحن بدورنا نتفق مع هذا الرأى ونحبذه. وسوف نعرض لأهم السمات التى يتميز بها الأفراد الموهوبون فى كل مجال من تلك المجالات الستة للموهبة وذلك على النحو التالى:

أولاً: السمات المرتبطة بالموهبة الأكاديمية أو التحصيلية:

من الجدير بالذكر أن هذا النمط من أنماط الموهبة يعد هو النمط الوحيد الذى يتطلب قدراً مرتفعًا من الذكاء، وكلما ارتفع معدل الذكاء كان ذلك أفضل بالنسبة للطفل أو للفرد عامة. ويعمل هذا المعدل المرتفع من الذكاء على مساعدة الطفل فى فهم واستيعاب الدروس وتعلمها بشكل أسرع من أقرانه فى مثل سنه وفى جماعته الثقافية، كما أنه بجانب ذلك يحصل على درجات مرتفعة فى الاختبارات التحصيلية المختلفة لا تقل عن ٩٧٪ تقريبًا، ويمكن أن نقول أن درجته التى يحصل عليها مع أخذ الفروق الفردية فى الاعتبار تكون فى التسعينيات بالمائة، وقد أشرنا

منذ الفصل الأول إلى أن هذا النمط من أنماط الموهبة يعرف بالموهبة القائمة على تعلم الدروس. وإذا كنا نتعرف على معدل الذكاء عن طريق استخدام أحد اختبارات الذكاء فإن مثل هذه الاختبارات بذلك تعد مؤشراً جيداً للقدرة الأكاديمية من جانب الطفل، إلا أنها لا يمكنها فى ذات الوقت أن تعكس أى جوانب أخرى يمكنها أن تشهد موهبة من جانبه كالموهبة الابتكارية أو القدرة المرتفعة على التفكير الابتكارى، أو الموهبة الاجتماعية أو ما تعرف بالقدرة على القيادة، أو تلك الموهبة القائمة على الفنون البصرية أو الأدائية، أو الموهبة التى تعتمد على القدرة الحس حركية، أو الاستعدادات الأكاديمية الخاصة حيث قد يحصل الطفل على درجة غير مرتفعة فى الاختبار وإن كان فى الواقع يؤدى بشكل ملفت للنظر فى مجالات أكاديمية معينة.

وهذا يعنى بطبيعة الحال أن اختبارات الذكاء على الرغم من كونها تعد موشراً جيداً للقدرة أو الموهبة الأكاديمية أو ما يعرف بالموهبة المرتبطة بتعلم الدروس فإنها لا تعد كذلك بالنسبة للجوانب الأخرى للموهبة والتى ينظر البعض إليها على أنها مواهب إنتاجية أو ابتكارية أى إبداعية. ويتمتع الطفل مع ذلك بقدرة على التفكير الابتكارى تساعده على أن يرى علاقات بين المقررات الدراسية يصعب على غيره أن يراها، ويبتكر فى أساليب عرض المادة العلمية التى يكون قد استذكرها، كما يبتكر أيضاً فى أساليب معينة تساعده على تذكر ما يكون قد قام باستذكاره وانتهى منه بالفعل من قبل، وهو الأمر الذى يؤكد ما سقناه منذ الفصل الأول من أن التفكير الابتكارى يعتبر شرطاً أساسياً للموهبة عامة وذلك بغض النظر عن الموهبة الابتكارية التى تعد بمثابة مجال مستقل من مجالات الموهبة.

ووفقاً لما تراه وتتبناه بل وتقره الجمعية القومية للأطفال الموهوبين بالولايات المتحدة الأمريكية ٢٠٠٣ National Association for Gifted children توجد العديد من السمات التى تعتبر من أهم ما يميز هؤلاء الأفراد فى هذا الجانب أى أن مثل هذه السمات ترتبط فى المقام الأول بالموهبة الأكاديمية أو التحصيلية، وأن

وجودها أو توفر معظمها لدى الطفل أو المراهق علـى أقل تقدير يجعله من المتفوقين دراسـيًا، ويـعد فى ذات الوقـت من أهم المؤشـرات التى يمكن أن تدل عليـه، والتى تساعدنا على أثر ذلك فى التعرف عليه وتحديده. ومن أهم هذه السمات ما يلى:

١ ـ القدرة العالية على صياغة الأفكار التجريدية .

٢ ـ التمكن وباقتدار من القيام بالتعبير التجريدى.

٣ ـ يمكنه أن يعالج المعلومات المختلفة بطرق وأساليب معقدة.

٤ ـ ملاحظ جيد لما يدور حوله.

٥ ـ تثيره الأفكار الجديدة وتشغل حماسه.

٦ ـ يجد متعة كبيرة فى صيـاغة وفرض الفروض المختلفة والعمل على التحقق من مدى صدقها.

٧ ـ يتعلم بسرعة عن غيره من الأقران وذلك بشكل ملفت.

٨ ـ يستخدم حصيلة لغوية كبيرة.

٩ ـ يدرك كمًا كبيرًا ومعقدًا من التراكيب اللغوية.

١٠ ـ يتلاعب بالكلمات والجمل والمعانى.

١١ ـ فضولى أو محب للاستطلاع.

١٢ ـ يميل إلى البحث والتحقيق .

١٣ ـ عادة ما يبادر بالقيام بالمهام والأنشطة المختلفة.

١٤ ـ معدل ذكائه مرتفع.

١٥ ـ قدرة مرتفعة على أصالة تفكيره وأفكاره ومرونتها.

١٦ ـ قدرة متميزة على الفهم والاستيعاب.

ثانيًا: السمات المرتبطة بالقدرات أو الاستعدادات الأكاديمية الخاصة:

مما لا شك فيه أن هذه القدرات أو الاستعـدادات الخاصة تعكس تميزًا من جانب

الطفل أو المراهق فى مجال دراسى واحد أو أكثر بحيث يحصل على درجات مرتفعة جدًا فى الاختبارات التحصيلية الخاصة به وعادة ما تكون فى التسعينيات بالمائة فى الوقت الذى يجتاز فيه الاختبارات الخاصة بالمقررات الأخرى ولا يرسب مطلقًا فى أى منها وهو ما يعتبر شرطًا ضروريًا فى هذا الصدد، إلا أن مستواه فيها يكون متوسطًا، ولكن هناك شرطًا أساسيًا فى هذا الصدد يتمثل فى ضرورة اجتيازه لمثل هذه الاختبارات لأنه إذا لم يستطع أن يجتازها فإنه سوف يكون بذلك وكما يشير عادل عبد الله (٢٠٠٤) من أولئك الأطفال الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم لأن ما يعوقه عن تحقيق النجاح فى هذا المجال الأكاديمى أو ذاك إنما يتمثل بطبيعة الحال فى وجود صعوبات تعلم ترتبط بهذا المجال أو ذاك وهو الأمر الذى يتطلب الاهتمام من جانبنا، وقد يكون من ناحية أخرى من الأطفال الموهوبين الذين يعانون من انخفاض التحصيل، ومن ثم فإنه إذا لم يتمكن من اجتياز تلك الاختبارات التى تعقد فى هذه المجالات الأخرى التى لا تشهد موهبته يصبح أمامنا احتمالان لذلك هما:

١ - أن يكون من الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

٢ - أن يكون من الموهوبين منخفضى التحصيل.

ولا يخفى علينا أن كلا الاحتمالين صعب حيث يجعل الطفل من الأطفال الموهوبين ذوى الإعاقات. ولمزيد من المعلومات عن ذلك راجع كتابنا «الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات». ومن أهم السمات التى يمكن أن تميز مثل هؤلاء الأفراد ما يلى:

١ - قدرة متميزة على الأداء فى مجال دراسى معين.

٢ - درجات عالية فى اختبارات الاستعدادات التى تتعلق بمجال دراسى معين كالرياضيات، أو العلوم، أو اللغات على سبيل المثال.

٣ - يحصل على درجات لا تقل عن ٩٧٪ تقريبًا أو تقع فى التسعينيات على الأقل

وذلك فى اختبارات التحصيل الخاصة بذلك المجال الدراسى الذى يتميز أداؤه الأكاديمى فيه دون سواه.

٤ ـ يعد مستواه العام فى المجالات الدراسية الأخرى متوسطًا وهو ما يؤهله لتحقيق النجاح فيه بوجه عام.

٥ ـ لا يقل مستوى ذكائه عن المتوسط كحد أدنى.

٦ـ إبداء الانتباه لما يتعلق بذلك المجال موضوع الاهتمام أو الموهبة حتى لو استمر ذلك لفترة زمنية طويلة.

٧ ـ مستوى متميز من الإبداع أو الابتكارية فى هذا المجال.

٨ ـ المبادرة بأداء المهام والأنشطة التى تتعلق بذلك المجال موضوع الاهتمام.

ووفقًا لما تقره الجمعية القومية للأطفال الموهوبين بالولايات المتحدة الامريكية NAGC (٢٠٠٣) هناك العديد من السمات التى تميز مثل هؤلاء الأفراد عن غيرهم والتى تساعد فى التعرف عليهم وتحديدهم من أهمها ما يلى:

١ ـ قدرة عالية على التذكر.

٢ ـ مستوى متقدم من الفهم والاستيعاب فى هذا المجال أو ذاك.

٣ ـ يكتسب المهارات اللازمة للمعرفة فى ذلك المجال الذى يشهد تميزه بسرعة، وأحيانًا يتم ذلك بسرعة غير عادية.

٤ـ يقرأ بتوسع فى مجال الاهتمام الخاص به أو الذى يبديه.

٥ ـ يبدى مستوى مرتفعًا من النجاح الأكاديمى فى مجال الاهنمام الخاص به.

٦ ـ يتابع اهتماماته الخاصة بحماس وحيوية.

ثالثًا: السمات المرتبطة بالموهبة الابتكارية:

تختلف الموهبة الابتكارية عن القدرة المتميزة على التفكير الابتكارى التى تعد

شرطًا ضروريًا للموهبة فى كافة مجالاتها، وتعتبر الموهبة الابتكارية من الجوانب التى تشهد مرونة وأصالة فى التفكير والأفكار إلى جانب طلاقة ملحوظة فيها يشعر بها كل من يحيط بالطفل أو المراهق أو يتعامل معه. وهناك العديد من السمات التى تميز أولئك الأفراد ذوى الموهبة الابتكارية من أهمها ما يلى:

١ ـ الطلاقة.

٢ ـ المرونة .

٣ ـ الأصالة.

ومن أهم الخصائص أو السمات التى يمكن أن تظهر فى جميع المواقف التى يتعرضون لها أو يدخلون فيها تقريبًا ما يلى:

١ ـ التقدير المرتفع من جانبهم للقيم الجمالية aesthetic المختلفة المتضمنة فى الخبرة التى يمرون بها.

٢ ـ إبداء قدر كبير من الاهتمام بالأمور أو الموضوعات المختلفة.

٣ ـ الانجذاب أو الميل إلى التعقيد.

٤ ـ قدر كبير ومرتفع من الطاقة.

٥ ـ استقلالية الأحكام التى يصدرونها.

٦ ـ الاستقلال الذاتى.

٧ ـ الحدس.

٨ ـ الثقة بالنفس.

٩ ـ القدرة على حل المشكلات أو التناقضات المختلفة.

١٠ ـ التقدير الإيجابى للذات.

ويرى بلاك (٢٠٠٠) Black أن هناك اثنتين وثلاثين سمة تميز هؤلاء الأفراد الذين يتميزون بموهبتهم الابتكارية، كما أن بعض هذه السمات قد تضمنتها بعض الاختبارات التى تستخدم لقياس مهارات التفكير الابتكارى ومن

بينها تلك المقاييس الشهيرة التى أعدها بول تورانس Paul Torrance والتى تعد هى أكثر تلك المقاييس على الإطلاق استخدامًا، وأوسعها انتشارًا على مستوى العالم، كما أنها أيضًا تقع ضمن ما أشار إليه جيلفورد Guilford من قبل، وما أشار إليه غيره وهى المرونة flexibility والأصالة originality والطلاقة fluency والتفاصيل elaboration وتتمثل هذه السمات فيما يلى:

١ ـ الحساسية.

٢ ـ لا يتصرف بدافع المال أو غيره من المكافآت.

٣ ـ الإيمان بالقدر.

٤ ـ القدرة على التكيف.

٥ـ تقبل الغموض.

٦ ـ الملاحظة الدقيقة لما يدور حوله.

٧ ـ يدرك العالم بشكل مختلف عن الآخرين.

٨ ـ وضع الاحتمالات فى الاعتبار.

٩ ـ عادة مايثير العديد من التساؤلات حول نقطة معينة.

١٠ ـ يركب الأشياء معًا بشكل صحيح، وعادة ما يتم ذلك بشكل حدسى.

١١ ـ الخيال.

١٢ ـ المرونة.

١٣ ـ الطلاقة.

١٤ ـ الأصالة.

١٥ ـ الحدس.

١٦ ـ البراعة والإبداع.

١٧ ـ الطاقة والحيوية.

١٨ ـ البشاشة.

١٩ ـ تحقيق الذات.

٢٠ ـ التنظيم الذاتى.

٢١ ـ المعرفة الذاتية.

٢٢ ـ الاهتمامات الخاصة.

٢٣ ـ التفكير التباعدى.

٢٤ ـ الفضول أو حب الاستطلاع.

٢٥ ـ قابلية التعديل وفقًا لتطور الأحوال.

٢٦ ـ الاستقلال.

٢٧ ـ النقد اللاذع.

٢٨ ـ الانشقاق أو عدم الامتثال.

٢٩ ـ الثقة بالنفس.

٣٠ ـ المجازفة أو المخاطرة.

٣١ ـ المثابرة.

٣٢ ـ التحرر من قيود الشكل التقليدية.

هذا وتحدد الجمعية القومية للأطفال الموهوبين بالولايات المتحدة الأمريكية (٢٠٠٣) NAGC عددًا من السمات التى يتميز بها أولئك الأطفال أو الأفراد الذين يتسمون بموهبتهم الابتكارية من أهمها ما يلى:

١ ـ عادة ما يفكر الفرد بشكل مستقل.

٢ ـ تعكس تعبيراته الشفوية والمكتوبة تفكيرًا أصيلا.

٣ ـ يتوصل إلى العديد من الحلول للمشكلة الواحدة فى ذات الوقت.

٤ ـ يتمتع بالبشاشة.

٥ـ غالبًا ما يخترع ويبتكر.

٦ـ يسره أن تمثل المهام المختلفة تحديًا لقدراته الابتكارية.

٧ ـ غالبًا ما يرتجل الكلمات بشكل تلقائي.

٨ ـ لا يضايقه أن يجد نفسه مختلفًا عن الآخر ين.

ويعرض القريطي (٢٠٠١) لتلك السمات التي يمكن أن تميز الأفراد الموهوبين في هذا المجال من مجالات الموهبة على النحو التالي:

١ ـ يقدم أفكارًا جديدة ونادرة، ويتوصل إلى ترابطات وتكوينات غير مألوفة.

٢ ـ مستقل في تفكيره وأحكامه.

٣ ـ يطرح عددًا وافرًا من الحلول والأفكار والاستنتاجات.

٤ ـ فضولي وشغوف بالمعرفة والاستطلاع.

٥ ـ مقدام ومخاطر حيث يتمتع بروح المغامرة.

٦ـ يتمتع بالدعابة والبشاشة.

٧ ـ يتمتع بالحساسية للجمال وللخصائص غير العادية للأشياء.

٨ ـ لا يتقبل النماذج والصيغ المختلفة وخلافه دون تمحيص ونقد.

٩ ـ قادر على طرح واستخدام بدائل مختلفة ومداخل متنوعة لحل المشكلات.

١٠ ـ يطرح وجهة نظره بجرأة وصراحة، ولا يخشى أن يكون مختلفًا.

١١ ـ واسع الخيال، وقادر على التلاعب بالأفكار والصور بطريقة ذكية.

١٢ ـ دائم التساؤل عن كل شئ، ويفكر بعمق فيما وراء الأشياء.

١٣ ـ يهتم بتعديل المنظومات والأشياء وتطويرها وتحسينها.

١٤ ـ قادر على تخطي وتجاوز الخطوات المتعارف عليها في التسلسل العادي للتفكير.

رابعًا: السمات المرتبطة بالموهبة القيادية أو الاجتماعية

تعد القدرة المرتفعة على القيادة بمثابة موهبة اجتماعية تعني بمهارة الفرد على

قيادة الآخرين نحو تحقيق هدف معين أو مجموعة معينة من الأهداف وذلك من خلال إتباع طرق وأساليب مبتكرة تعينه على ذلك. وعلى هذا الأساس ينبغى أن تتوفر مجموعة معينة من السمات لدى الفرد حتى يصير على تلك الشاكلة من أهمها ما يلى:

١ ـ لديه قدرة عالية على توجيه الآخرين وقيادتهم فى سبيل القيام بنشاط معين أو اتخاذ قرار معين فى توقيت محدد.

٢ ـ لديه المهارات اللازمة للعمل الجماعى.

٣ ـ يمكنه الأخذ بزمام المبادرة.

٤ ـ عادة ما يبدأ هو بالحديث مع الآخرين.

٥ ـ لا يجد صعوبة فى إقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.

٦ ـ يبدى اهتمامًا كبيرًا بالآخرين.

٧ ـ عادة ما ينشغل بتلك الأمور التى تتعلق بأقرانه أو معارفه.

٨ ـ يبدى اهتمامًا كبيرًا بحل المشكلات الاجتماعية.

٩ ـ بارع إلى درجة كبيرة فى حل المشكلات الاجتماعية.

١٠ ـ يميل إلى السيطرة على الآخرين.

١١ ـ لا يجد أى صعوبة فى التكيف للمواقف الجديدة.

وتعرض الجمعية الأمريكية للأطفال الموهوبين بالولايات المتحدة الأمريكية NAGC (٢٠٠٣) عددًا من السمات التى يمكن أن تميز أولئك الأطفال الذين يتسمون بمثل هذه الموهبة من أهمها ما يلى:

١ ـ الشعور بالمسئولية وتحملها.

٢ ـ توقع مرتفع لما يمكن أن يقوم به بنفسه وما يمكن أن يقوم الآخرون به.

٣ ـ الطلاقة.

٤ـ التعبير الذاتى الدقيق.

٥ـ القدرة المرتفعة على التنبؤ بالنتائج.

٦ ـ القدرة الجيدة على اتخاذ القرارات.

٧ ـ الحزم وعدم التردد فى اتخاذ القرارات.

٨ ـ حب التنظيم والميل إليه.

٩ ـ محبوب من الأقران.

١٠ ـ الثقة بالنفس.

١١ ـ يتسم بالدقة والتنظيم والنظام.

ومن جانب آخر يشير بايشاويسكى (٢٠٠٠) piechowski إلى وجود عدد من السمات التى تميز الأفراد الذين يتسمون بموهبتهم القيادية كما يلى:

١ ـ تحمل المسئولية.

٢ ـ التعاون مع الزملاء والمعلمين.

٣ ـ المرونة التكيفية مع المواقف والظروف الجديدة.

٤ ـ الاستمتاع بالألعاب المعقدة والأنشطة التى تتطلب التفكير والتحدى.

٥ـ الثقة بالنفس والجرأة.

٦ـ الاجتماعية.

٧ ـ التعبير عن الأفكار بدقة ووضوح.

٨ ـ التأثير على الآخرين والسيطرة عليهم وتوجيههم.

٩ ـ المشاركة بفاعلية فى المواقف والأنشطة الاجتماعية.

١٠ ـ الشعبية بين الأقران والاستحواذ على حبهم واحترامهم.

١١ـ القدرة الجيدة على التخطيط وتنظيم العمل وتوزيع الأدوار.

١٢ ـ الانضباط والنشاط والطاقة والحيوية.

١٣ ـ وجود متعة كبيرة فى صحبة الآخرين والاندماج معهم.

١٤ ـ القدرة على حل المشكلات بأساليب جديدة وفعالة.

١٥ ـ الطموح وقوة الشخصية.

١٦ ـ المبادرة بمساعدة الآخرين فى الوقت المناسب.

١٧ ـ القدرة على المناقشة وإدارة الحوار.

١٨ ـ القدرة على التصرف فى المواقف الاجتماعية المختلفة.

خامساً: السمات المرتبطة بالموهبة الحس حركية:

مما لا شك فيه أن هذه الموهبة تعكس الموهبة الرياضية التى أضحت فى وقتنا الراهن من أهم وأكثر المواهب شعبية على مستوى العالم مع اختلاف ذلك بطبيعة الحال بحسب أكثر الرياضات شعبية من دولة إلى أخرى من دول العالم. ونحن لا نبالغ حينما نقول أن كل دورة رياضية تشهد تسجيل أرقام قياسية جديدة، وتحطيم أرقام قياسية أخرى ظلت مسجلة لفترة من الوقت سواء طالت أم قصرت. وهناك العديد من السمات التى تميز الأفراد المو هوبين فى هذا المجال من أهمها مايلى:

١ ـ يجد تحديًا كبيرًا فى الأنشطة الرياضية موضوع الاهتمام.

٢ـ لديه مستوى جيد من التعبير الحركى.

٣ ـ تتسم حركاته المختلفة بالدقة والرشاقة.

٤ ـ بارز ومتميز فى المهارات الحركية.

٥ـ يتسم بقدر متميز من التآزر.

٦ ـ لديه مستوى مرتفع من الطاقة والحيوية.

٧ ـ مهاراته المكانية متميزة.

٨ ـ مستواه بارز فى المهارات الميكانيكية.

٩ ـ مهاراته الجسمية متقدمة.

١٠ ـ تفكير وابتكار متميز من جانبه فى النشاط الرياضى موضوع الاهتمام.

ويعرض بايشاويسكى (٢٠٠٠) Piechowski لمثل هذه السمات التى تميز الأفراد الموهوبين فى المجال الحس حركى أو الرياضى على النحو التالى:

١ ـ القدرة العالية على التناسق الحركى والحس حركى.

٢ ـ قدر كبير من التحمل العضلى.

٣ ـ الطاقة والحيوية.

٤ـ الشغف على ممارسة الرياضة والاستمتاع بالأنشطة الرياضية.

٥ـ قدرة عالية على التركيز والانتباه.

٦ـ مستوى مرتفع من اللياقة البدنية والمرونة الحركية.

٧ ـ بنية وتكوين جسمى رياضى.

٨ ـ أداء حركى دقيق وسريع.

٩ ـ الرشاقة والتوازن.

١٠ ـ التمتع بالمهارات الحركية الأساسية اللازمة للعبة أو أكثر.

١١ ـ الطموح والثقة بالنفس.

١٢ ـ رغبة قوية فى التعلم الحركى والتدريب.

١٣ ـ الميول والاتجاهات الإيجابية نحو ممارسة لعبة معينة أو أكثر.

١٤ـ المثابرة والانضباط.

١٥ـ القدرة على تحمل الضغوط المرتبطة بالمنافسات.

١٦ ـ التحلى بالروح الرياضية.

سادساً: السمات المرتبطة بالمواهب البصرية أو الأدائية:

من المعروف أن المواهب البصرية أو الأدائية تتنوع وتتعدد فتضم التصوير بأنواعه، والرسم، والنحت، والفنون التشكيلية، والشعر، والنثر، والدراما، والتمثيل، والموسيقى، والغناء، و الرقص، وما يرتبط بذلك من فنون. وتعرض الجمعية القومية للأطفال الموهوبين بالولايات المتحدة الأمريكية (٢٠٠٣) NAGC لبعض السمات التي يكون من شأنها أن تميز هؤلاء الأفراد الموهوبين فى أى جانب من جوانب الفنون البصرية والأدائية عن غيرهم من الفئات الأخرى للموهبة. ومن أهم هذه السمات ما يلى:

١ ـ التميز فى مفهوم العلاقات والمهارات المكانية.

٢ ـ قدرة غير عادية على التعبير عن المشاعر الذاتية، والحالات المزاجية، وغيرها وذلك من خلال الفن ، أو الرسم، أو الرقص، أو الموسيقى، أو الدراما، أو غيرها.

٣ ـ مستوى مرتفع من التآزر الحركى ـ البصرى أو الحس حركى.

٤ ـ التميز بالتعبيرات الإبداعية.

٥ ـ عدم النقل عن الآخرين حيث يتسم الواحد منهم بإنتاجه المتميز.

٦ـ الملاحظة الجيدة لما يدور حوله.

أما فيما يتعلق بالمهارات أو المواهب النوعية فيشير بلاك (٢٠٠٠) Black إلى أن الأفراد الموهوبين فنيًا يتسمون بالعديد من السمات التى تميزهم عن غيرهم من الأفراد من فئات الموهبة الأخرى، ومن أهم هذه السمات ما يلى:

١ ـ سعة الخيال.

٢ ـ تقديم حلول فريدة للموضوعات والمشكلات الفنية.

٣ ـ التكيف للأشكال والرموز البصرية.

٤ ـ ابتكار وحدات وأشكال متنوعة.

٥ـ تحقيق علاقات تركيبية وبنائية فى الأعمال الفنية.

٦ـ التعبير عن موضوعات متنوعة فى الأعمال المختلفة.

٧ ـ المهارة فى استخدام الأدوات والخامات المتنوعة.

٨ ـ التمتع بحصيلة غير عادية من المفردات الشكلية البصرية.

٩ ـ الانتباه البصرى للأشكال المختلفة.

١٠ ـ ذاكرة بصرية قوية.

١١ ـ قدرة غير عادية على التمييز البصرى.

١٢ ـ القدرة على المثابرة والانغماس فى العمل الفنى لفترة طويلة.

١٣ ـ الحساسية للجمال.

١٤ـ المفاضلة بين الأشياء والأشكال على أساس فنى جمالى.

١٥ـ إبراز عنصر الحركة فى الرسم.

١٦ ـ استخدام المفردات الشكلية بصورة تعبيرية.

١٧ ـ التجريب فى الخامات.

١٨ ـ التأليف بين الوسائط والمواد المستخدمة فى الأعمال الفنية.

١٩ ـ التعبير عن الأفكار المجردة فى تمثيلات بصرية.

٢٠ ـ إنتاج أعمال فنية تتسم بالتنوع والوحدة والتوازن والانسجام.

٢١ ـ تأمل الأعمال الفنية المتنوعة وتذوقها.

٢٢ ـ التعبير عن المشاعر عن طريق الفن.

٢٣ ـ التعبير عن الخبرات المختلفة من خلال الفن.

أما فى مجال المواهب الأدبية المختلفة والتى تتضمن الشعر، والنثر، والقصة والحوار أو السيناريو، أو التأليف الدرامى فهناك العديد من السمات التى تميز الأفراد الموهوبين فى هذه المجالات من أهمها ما يلى:

١ ـ وجود حصيلة لغوية لدى الفرد تفوق عمره الزمنى.

٢ ـ الاهتمام التلقائى بقراءة الكتب والقصص والأشعار فى سن مبكرة.

٣ ـ وجود متعة غير عادية فى القراءة.

٤ ـ القدرة على الوصف والتحليل وإبراز التفاصيل.

٥ ـ البحث عن مغزى الأحداث والقصص.

٦ ـ إدراك ما يصعب على غيره أن يفطن إليه من معان ترتبط بالأحداث والقصص.

٧ ـ سرعة حفظ الأشعار والكلمات المنغمة والمسجوعة.

٨ ـ التلاعب بالكلمات.

٩ ـ ابتكار صيغ تعبيرية جديدة.

١٠ ـ الطلاقة اللفظية والفكرية.

١١ ـ ذاكرة لفظية قوية.

١٢ ـ استخدام الصور البيانية والحسية فى التعبير عن الأفكار والمشاعر.

١٣ ـ سعة الخيال.

١٤ ـ ابتكار علاقات تركيبية جديدة من الأفكار والكلمات والربط بينها.

١٥ـ اللغة اللفظية معبرة وعميقة المعانى.

١٦ ـ بذل محاولات متكررة لكتابة القصة أو نظم الشعر أو النقد الأدبى.

١٧ ـ ابتكار نهايات غير مألوفة للقصص.

١٨ القدرة على سرد الأحداث والمواقف بأسلوب مشوق وجذاب.

١٩ ـ إبداء الحساسية اللغوية فيما يتعلق بمعانى الكلمات ودلالتها.

٢٠ ـ قدرة غير عادية على استخدام البدائل اللفظية.

بينما نلاحظ من ناحية أخرى أن هناك العديد من الخصائص والسمات الأخرى التى يمكنها أن تميز أولئك الأفراد الذين يعدون من الموهوبين موسيقيًا سواء تمثل ذلك فى العزف، أو التلحين، أو التوزيع الموسيقى، أو غيره والتى تمكننا فى الوقت ذاته من التعرف عليهم، وتحديدهم بسهولة ويسر وهو الأمر الذى يكون من شأنه الإسهام بدور فاعل فى ترشيحهم لبرامج الموهوبين. ومن أهم هذه السمات ما يلى:

١ ـ الشغف للاستماع إلى الموسيقى وتذوقها.

٢ ـ الحساسية الصوتية وذلك للأصوات والنغمات.

٣ ـ حفظ الألحان وتذكرها بسهولة.

٤ـ مهارة فى العزف على آلة موسيقية واحدة أو أكثر.

٥ـ الدقة والمهارة فى إعادة عزف الألحان المختلفة.

٦ـ ابتكار الأعمال الموسيقية.

٧ ـ الاستمتاع بالإيقاعات الموسيقية المختلفة.

٨ ـ ذاكرة سمعية قوية.

٩ ـ الشغف بالموسيقى وترديد الأغانى والألحان المختلفة.

١٠ ـ قدرة غير عادية على التوزيع الموسيقى للألحان المختلفة.

المراجع

١ ـ سيلفيا ريم (٢٠٠٣): رعاية الموهوبين، إرشادات للآباء والمعلمين. ترجمة عادل عبد الله محمد، القاهرة ، دار الرشاد.

٢ ـ عادل عبدالله محمد (٢٠٠٤): الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات. القاهرة، دار الرشاد.

٣ـ عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠١): سيكلوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط ٣ .القاهرة، دار الفكرالعربي.

4 - Black, Robert A. (2000); Break your crayons and draw outside the lines. New York: Guilford press.

5- Gottfried, A.W.; Gottfried, A.E .; Bathurst, K.; & Guerin, D. W . (1994); Gifted IQ: Early developmental aspects. The Fullerton longitudinal Study. New York: Plenum.

6 - Leverette - Sanderlin, Anne (2001); gifted but different: How to parent a gifted child . Preschoolers Today, v 13 , n 1, pp. 57 - 68.

7 - Lovecky, Deirdre (1990); Warts and rainbows: Issues of the psychotherapy of the gifted. Advanced Development, v 17 , n1 , pp 31 - 36.

8 - McAlpine, D.(1996); Concepts and definitions. In D. McAlpine & R. Moltzen (eds.) ; Gifted and talented: New Zealand perspectives. Palmerston North, New Zealand: ERDC Massey University.

9 - National Association for Gifted Children (2003); Characteristics of various areas of giftedness. Washington, DC: NAGC.

10 - Piechowski, Michael (2000); Characteristics and qualities commonly experienced by gifted individuals, New York: The Institute for The Study of Advanced Development.

11 -Robinson, Ann & Clinkenbeard, Pamela R.(1998); Giftedness: An exceptionality examines. Annual Review of Psychology , v49, pp. 172- 191.

12 - Roeper, Anne Marie (1991); Gifted adults: Their characteristics and emotions. Advanced Development, v 21 , n1. pp. 67 - 75.
13- Silverman, Linda Kreger (2001); synthesis on giftedness in women. Denver, CO: Gifted development Center.
14 - Silverman, Linda Kreger (1995); Characteristics of giftedness scale: A review of the literature. Denver, CO: Gifted Development Center.
15- Silverman, Linda K.; Rogers, M.T.; & Waters, J. L. (1982); Early signs of giftedness in 16 students enrolled in a private school for the gifted. Denver, CO: Gifted Development Center.
16- Vosslamber, Andrea (2002); Gifted readers: Who are they, and how can they be served in the classroom ? Gifted Child Today Magazine, V 25, n3, PP. 28 -41.
17 - Winner, Ellen (1996); Gifted Children: Myths and realities. New York: Basic Books.

الفصل الرابع

الأطفال الموهوبون
ذوو الإعاقات

تمهيد

كثيرًا مـا نلاحظ أن بعض الأطفال الموهوبين يعانون من إعاقات مـختلفة، وتعد عـملية الكشف عن أولئك الأطـفال بين أقـرانهم عملية شـاقة تكتنفـها العـديد من الصعوبات تجـعل تلك الأساليب المتبعة فـى سبيل ذلك والتى تتمثل فى الاخـتبارات المقننة وقوائم الملاحظة غـير كافية ما لـم تخضع لتعديلات جوهرية. كـما أن القوائم المقننة التى تتضمن أهم السمات المميزة لكل فئة منهم لا تكشف النقاب عن قدراتهم وإمكاناتهم. ومما لاشك فيه أن هؤلاء الأطفال يقضون وقـتا طويلا كما ترى هيرمون Hermon (٢٠٠٢) فى مـحـاولة الحـد من تلك الآثار السلبيـة التى تتـرتب على إعاقتـهم أو فى تعلم كيفيـة التغلب على مثل هذه الآثار السلبيـة وهو الأمر الذى قد يحول دون إدراك وتطوير قدراتهم المعـرفية. كما أن مثل هذه الاختـبارات من ناحية أخرى قـد تعطى نتائج مـضللة لا تعكس كل فئـة من تلك الفئـات حيث أن أولئك الأطفال الذين يعانون من مشكلات فى اللغة والكلام لا يسـتطيعون الاستجابة على تلك الاخـتبـارات التى تتطلب الاستـجابات الـلفظية فى حـين يجد الأطفـال الذين يعانون من إعـاقات جـسميـة صعوبة فى الاسـتجابة على الاخـتبـارات الأدائية التى تتضمن التناول اليـدوى للأشياء أو الاختبـارات غير اللفظية عامة، كـما أن الأطفال الذين لديهم خـبرات حيـاتية محـدودة بسبب قصـورهم الحركى قد يـحصلون على درجات منـخفضـة على الاختـبار، ويضـيف ويلارد ـ هولت (١٩٩٩) Willard - Holt أن الأطفال الذين يعانون من الإعـاقة السمعية لا يكون بمقـدورهم الاستجابة للتوجيهات اللفظية، كما أنهم يفتقرون إلى المفردات اللغوية التى تعكس مدى تعقد تفكيـرهم وأفكارهم، أمـا الأطفـال الذين يعـانون من الإعـاقة الـبصـرية فـلا يكون باستطاعتهم الاستجابة على مقـاييس أدائية معينة. وعلى الرغم من مفرداتهم اللغوية الكثيرة والمتقدمة فإنهم قد لا يفـهون المعنى الكامل لبعض الكلمات كتلك الكلمات الى تدل علـى الألوان مـثلاً. وإلـى جـانب ذلك فـإن الأطـفـال الذين يعــانون من

صعوبات التعلم قد يستخدمـون كلمات مناسبة فى حديثهم ومع ذلك فإنهم يكونوا غير قادرين على التعبير عن أنفسهم بالكتابة أو العكس.

وعلى ذلك ترى هيرمـون (٢٠٠٢) Hermon أنه لابد من تطوير اختبـارات دقيقة تتناسب مع كل فئة من هذه الفئات، كما أنه يجب الاهتمام بقدرات ومهارات هؤلاء الأطفال وتطويرها. وعلى الرغم من أن الـتدخلات المختلفة تعـد ضرورية فى هذا الصدد وذلك للحـد من تلك الآثار السلبية التى تترتب على هذه الإعـاقات فإن الاهتـمـام الأسـاسى يجـب أن ينصب على رعـاية جـوانب القــوة التى تميـز هؤلاء الأطفال، ومسـاعدتهم على مشاركـة الآخرين. ومن هذا المنطلق فسـوف يحتاج كل طفل منهم إلى حاجات متفـردة، وسوف يتم بناء ذلك البرنامج المقدم له على أساس جوانب القوة التى تميزه وجوانب القصور التى يبديها.

الموهوبون المعوقون:

تـرى ريـــم (٢٠٠٣) Rimm أن الأطفـال الموهوبين ذوى الإعاقـات عادة مـا يتلقون مزيداً من الاهـتمام بسبب إعاقـتهم أكثر من مواهبـهم سواء كان ذلك داخل الأسرة أو فى إطار المدرسـة. ومن المحتمل بالنـسبة لهؤلاء الأطـفال أن تكون لديهم أى أعـاقة من الإعـاقات المعـروفة باستـثناء التخلف العـقلى. ومن ثم فـإنهم بذلك يعدون ذوى استـثناء مزدوج وذلك بسبب كل من الموهبة والإعـاقة. وتتنوع مثل هذه الإعاقات بين إعاقات جسمية، وبصرية، وسمعية، واضطرابات انفعالية، وصعوبات التعلم، واضطـرابات نمائية، وعسـر القراءة، واضطراب الانتبـاه المصحـوب بالنشاط الحركى المفرط. ويشير شكرى سيد أحمد (٢٠٠٢) إلى أن الموهوبين ذوى الإعاقات لديهم قدرات وإمكانيات عالية تمكنهم من القيام بأداء أو إنجاز متميز فى مجال معين أو أكثر، ولكنـهم فى الوقت ذاته يعانون عجزا مـعينا يؤدى إلى انخفاض مـستواهم الدراسى. ويرى عادل عـبد الله (٢٠٠٢ ـ ب) أن مـثل هذه الإعاقات تؤثـر بالفعل على مفـهوم هؤلاء الأطفـال لذواتهم وتقديرهم لهـا، كما تؤثر بطبـيعـة الحال على تحصـيلهم الدراسى، وبالتالى يجب علينا حـتى نحميـهم من ذلك ونسهم فى تنمـية

مواهبهم أن نعمل على التشخيص الدقيق لهم والتعرف عليهم. ومع ذلك فهناك كما يرى كارنيز وجونسون (١٩٩١) Karnes & Johnson عددا من المشكلات التى تعوق عملية التعرف على هؤلاء الأطفال وتحديدهم بدقة، ومن هذه المشكلات ما يلى:

١ ـ استخدام إجراءات تقييم أعدت فى الأصل لأقرانهم غير المعوقين.

٢ ـ أن هؤلاء الأطفال قد لا يظهرون أدلة واضحة تعكس مواهبهم قياسا بأقرانهم غير المعوقين.

٣ ـ انهم عند مقارنتهم بأقرانهم غير المعوقين يتسمون بالبطء بسبب إعاقتهم مما يحول دون تحديد مواهبهم.

٤ ـ قد يكون لدى هؤلاء الأطفال جوانب قوة فى بعض المجالات وجوانب قصور فى مجالات أخرى، إلا أن الفجوة بين الجانبين تعمل على التعتيم على مواهبهم وعدم إظهارها بوضوح.

٥ ـ أن هؤلاء الأطفال قد لا يبدون سوى بعض سمات الأطفال الموهوبين فقط.

٦ ـ ما يلاقيه هؤلاء الأطفال من إتباط إذا ما رغبوا فى مواصلة تعليمهم وخاصة التعليم العالى ومحاولة توجيههم إلى التدريب المهنى.

وتصنف ريس و آخرون (١٩٩٥) Reis et. al. المشكلات او الصعوبات التى تواجهنا فى تحديد الأطفال الموهوبين ذوى الإعاقات والتعرف عليهم فى أربع فئات كالتالى:

١ ـ التوقعات النمطية من الأطفال الموهوبين حيث يظل فى أذهاننا أن الأطفال الموهوبين يكونوا ناضجين، ويحسنون التصرف فى المواقف المدرسية المعتادة، ويستطيعون القيام بالتوجيه الذاتى.

٢ ـ وجود قصور نمائى لدى هؤ لاء الأطفال وخاصة فى بعض القدرات النمائية التى غالبا ما تستخدم كمؤشرات للموهبة، ومع أن مثل هذا القصور قد يخفى وراءه

الاستعداد العقلى فإنه لا يعد بالضرورة مؤشراً للقصور المعرفى.

٣ ـ المعلومات الناقصة عن الطفل، وهو ما يؤدى إلى قصور فى النظر إلى قدراته.

٤ ـ اختيار البرامج المناسبة التى تتيح لهم الفرصة للتعبير عن مواهبهم وتقدم لهم الإثراء المناسب.

وعلى ذلك فإن أهم المتطلبات الأساسية للتعرف على هؤلاء الأطفال وتحديدهم تتمثل فى التعرف الدقيق على قدراتهم حتى نعاملهم كموهوبين، ويتطلب ذلك عدداً من الإجراءات يمكن أن نجملها فيما يلى:

١ ـ الملاحظة الدقيقة من جانب الوالدين والمعلمين.

٢ ـ المتابعة الدقيقة لأدائهم فى كافة مجالات الموهبة التى تتضمن الجانب العقلى، والأكاديمى ، والإبداعى، والقيادة، والفنون الأدائية والبصرية، والقدرات الحس حركية.

٣ ـ ينبغى أن تقتصر مقارنتهم بالآخرين على أقرانهم الذين يعانون من إعاقات مماثلة، وألا نحكم عليهم من خلال تلك المعايير التى نستخدمها مع أقرانهم الموهوبين الذين لا يعانون من أى إعاقات.

٤ ـ تطوير اختبارات مقننة خاصة بهم.

٥ ـ إجراء التعديلات المناسبة لأساليب التقييم المستخدمة.

هذا وسوف نعرض لكل فئة من هذه الفئات مع توضيح أهم السمات المميزة لأعضائها وأسبابها، وكيفية تقديم الرعاية المناسبة لهم حتى يتسنى لنا أن نعمل على تنمية مواهبهم وتطويرها وذلك على النحو التالى:

أولاً: الأطفال الموهوبون المعوقون جسميًا: Physically disabled/ gifted

يشير عادل عبد الله (٢٠٠٣) إلى أن الأطفال الموهوبين ذوى الإعاقة الجسمية

يقضـون جزءًا كبيراً من يومهـم الدراسى فى تعلم كيفـية تطوير مـهاراتهم الحيـاتية المختلفـة التى يتمكنون بمقتـضاها إلى حد كبير من التغلب على تلك الآثار السلبـية التى تترتب على إعاقتـهم. إلا أن مثل هذا الأسلوب قد يبتعد بهم إلى حـد كبير عن تطوير قـدراتهم المعرفيـة، وقد يبعدنا نحن فى ذات الوقت عند مـلاحظة أدائهم عن التفكيـر فى قدراتهم تلك وتحديدهـا بشكل دقيق مما يوجد أمـامنا مشكلة كبـيرة عند تحديد مـستوى مـوهبتهم أو التـفكير فيهـم على هذا النحو حيث أن كل مـا يبدو لنا آنذاك لا يتعدى التفاوت الكبير بين قـدراتهم الأكاديمية مثلاً وبين أدائهم الفعلى فى المدرسة إذ أن إعاقتهم هذه لا تسمح لهم أن يأتوا بتلك الأنماط السلوكية التى تعكس قدراتهم ومهـاراتهم الحقيقـية ومواهبهم وتعـبر عنها بشكل دقيق مما يصـبح معه من الصعب علينا أن نتعرف عليـهم ونحددهم على أنهم موهوبون. وقد يرجع ذلك إلى العديد من العقبـات منها عدم قدرة الطفل على أن يأتى بالاستجـابة اللفظية المناسبة، وحركـته المحـدودة من جراء إعـاقتـه، ووجود قـصور فى تآزره الحـركى، وخبـراته الحياتية المحدودة بسبب حركته المحدودة.

وغنى عن البـيان أن الـتراث السـيكلوجى يكشف كـمـا يرى كل من وايتمـور وميكر (١٩٨٥) Whitemore & Maker وويلارد - هولت (١٩٩٩) Willard-Holt عن أن أولئك الأطفال يتسمون بعدد من السمات يمكن أن نجملها على النحو التالى:

أولاً: من الناحية المعرفية:

يتسم هؤلاء الأطفال بما يلى:

١ ـ الإبداع والإبتكارية.

٢ ـ وجود مخزون كبير ومؤثر من المعارف والمعلومات لديهم.

٣ ـ وجود مهارات أكاديمية مختلفة.

٤ ـ ذاكرة قوية.

٥ ـ مهارات استثنائية لحل المشكلات.

٦ ـ الإدراك السريع للأفكار المختلفة.

٧ ـ البصيرة وحب الاستطلاع.

٨ ـ عدم اعتماد مستوى نموهم المعرفى على الخبرات المباشرة التى يكونوا قد مروا بها.

٩ ـ وجود صعوبة فى إدراك الأفكار التجريدية.

ثانياً: من الناحية الانفعالية؛

١ ـ كثيراً ما يتعرض هؤلاء الأطفال للقلق والإحباط بسبب ما يتعرضون له من مواقف.

٢ ـ يتسمون مع ذلك بقدر كبير من البشاشة.

ثالثاً: من الناحية الاجتماعية؛

١ ـ لديهم خبرات اجتماعية محدودة.

٢ ـ خبراتهم فى الحياة تكون محدودة حتى مع زيادة سنهم.

٣ ـ يميلون إلى ابتكار أساليب بديلة للتوصل وإنجاز المهام المختلفة التى يتم تكليفهم بها.

رابعاً: على المستوى الشخصى؛

١ ـ يقضون جزءاً كبيراً من وقتهم فى تعلم كيفية تطوير مهاراتهم المختلفة.

٢ ـ يطورون العديد من المهارات التعويضية.

٣ ـ لديهم القدرة على تحديد أهداف بعيدة المدى والنضال من أجل تحقيقها.

٤ ـ يتمتعون بمستوى من النضج فى جوانب متعددة يفوق أقرانهم.

٥ ـ دافعيتهم للإنجاز مرتفعة.

٦ ـ الصبر والمثابرة.

٧ ـ النقد الذاتى.

٨ ـ الميل للمثالية أو الكمالية.

٩ ـ مستوى إنجازهم فى العمل أو المهام المكلفين بها يعد محدودًا.

ونحن نرى أن هناك مجموعة من السمات التى تميز هؤلاء الأطفال يمكن أن نعرض لها كنوع من التكامل مع تلك السمات التى عرضنا لها للتو وذلك كما يلى؛

١ ـ تتباين معدلات نمو هؤلاء الأطفال فى جوانبه المختلفة ويأتى معدل النمو الحركى متأخرًا عن غيره مما يعوقهم عن أداء بعض الأنشطة المختلفة.

٢ ـ قصور فى المهارات الحركية أو عدم وجود بعضها فى أحيان أخرى أو قصور فى الجانب الحركى عامة وهو الأمر الذى قد يعوقهم عن تحقيق أهدافهم ومن ثم يسبب لهم الإحباط أو بعض المشكلات الاجتماعية والاضطرابات الانفعالية.

٣ ـ المعاناة من المشكلات الحركية المختلفة.

٤ ـ ارتفاع نسبة ذكائهم وارتفاع مستوى قدراتهم وإمكاناتهم المختلفة.

٥ ـ تنوع قدراتهم المرتفعة أو المتميزة حيث قد يتميزون فى أكثر من قدرة واحدة أو حتى فى أكثر من مجال واحد من مجالات الموهبة.

٦ـ انخفاض عدد أصدقائهم ومحدودية علاقاتهم بهم وهو ما قد يدفعهم أحيانًا إلى العزلة.

٧ـ الإفراط فى نقد الذات خاصة فيما يتعلق بإعاقتهم وما يمكن أن يترتب عليها من نتائج كثيرة متباينة.

٨ ـ الميل إلى الكمالية أو المثالية وهو الأمر الذى لا يسمح لهم بالوقوع فى أى أخطاء مع أن ذلك لا يتفق مع وضعهم الجسمى وهو ما قد يعوقهم عن عملية التعويض أحيانًا.

٩ ـ الميل إلى التطرف فى تقييم ذواتهم وقدراتهم وإمكاناتهم..

١٠ ـ تجنب المجازفة أو المخاطرة خشية ألا يساعدهم وضعهم الجسمى على تحقيق الإنجاز المتوقع منهم.

وجدير بالذكر أن مصادر المشكلات التى يمكن أن يواجهها هؤلاء الأطفال تتنوع بين مصادر داخلية وأخرى خارجية، وفى حين ترتبط المصادر الداخلية لتلك المشكلات بوضعهم الجسمى، وما يمكن أن يترتب عليه من مشكلات حركية واجتماعية واضطرابات انفعالية مختلفة إلى جانب الضغوط المرتبطة بالموهبة من كمالية أو مثالية ونقد للذات وغيرها، فإن المشكلات الخارجية التى يمكن أن يصادفها أولئك الأطفال تتنوع بحسب مصدرها ما بين البيئة المدرسية، والبيئة المنزلية أو الأسرية ، والبيئة الاجتماعية وذلك كما يلى:

١ ـ عدم تناسب البيئة المدرسية معهم مما قد يجعلهم لا يستفيدون من بعض البرامج التى يتم تقديمها لهم فيها.

٢ ـ التعرض للعديد من الضغوط الأسرية التى يمكن أن تؤثر على مستوى نموهم الاجتماعى والانفعالى ، كما أن المشكلات الأسرية قد تؤثر سلبًا هى الأخرى على قدراتهم ومواهبهم وإلى جانب ذلك فإن أساليب المعاملة الوالدية وخاصة الأساليب الخاطئة التى قد يلجأ الوالدان إليها قد تترك آثارًا سلبية عديدة عليهم.

٣ ـ عدم قدرتهم فى بعض الاحيان على تحقيق توقعات الآخرين حيث قد نجدهم كموهوبين ومعوقين جسميًا لا يمتثلون لبعض القواعد والتقاليد والأدوار وهو ما قد يجعل ردود فعل الآخرين تجاههم تتسم بالسلبية، ولذلك فإنهم قد يلجأون فى بعض الأحيان إلى إخفاء قدراتهم ومواهبهم.

٤ ـ تمثل ضغوط الأقران مشكلة كبيرة لهم حيث يكون مستوى بعض القدرات لديهم مرتفعًا من ناحية فلا يستطيع بعض الأقران مجاراتهم فيها مما قد يدفع بعضهم إلى السخرية منهم ومن إعاقتهم، وقد يرون من ناحية أخرى فى عدم امتثالهم

لبعض القواعد، أو ما يتم تقديمه لهم من تسهيلات سبيلاً لذلك، كما أن بعض الأقران من جانب ثالث قد يبتعدون عنهم فى كثير من الأنشطة الحركية مما قد يعرضهم إلى كم كبير من الصراع.

٥- تؤدى الضغوط المختلفة الناجمة عن البيئة الاجتماعية بهم إلى بعض المشكلات الانفعالية خاصة الإحباط والقلق والاكتئاب وذلك من جراء وضعهم الجسمى والاجتماعى حيث قد يصبحون غير راضين عن أنفسهم وأوضاعهم وما يتعرضون له من مواقف، كما يرون أنهم قد أصبحوا أسرى لأوضاع معينة لا تتغير وهو ما قد يؤثر سلبًا على مستوى أدائهم، ويؤدى فى أحيان كثيرة إلى انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسى.

ومن ناحية أخرى يرى ليتل (٢٠٠١) Little أن الأطفال الموهوبين المعوقين جسميًا يعدون غير قادرين على الحركة المستمرة والدءوب وهو الأمر الذى قد يجدون على أثره بعض الصعوبة فى اكتساب المعلومات والمعارف الكافية التى تسهم فى ارتفاع مستوى ذكائهم بدرجة كبيرة، كما أن نسبة لا بأس بها من المعلمين لا يستطيعون أن ينظروا إلى هؤلاء الأطفال نظرة تتجاوز حدود تلك الإعاقة التى يعانون منها، وبالتالى فإن نظرتهم إليهم تكاد تنحصر فى إعاقتهم الجسمية التى يرون أن من شأنها أن تقلل من تلك الفرص المتاحة أمامهم للتعلم ومن الخبرات التى يمكنهم أن يمروا بها ويحققوا الاستفادة الكاملة منها. وإلى جانب ذلك فإن الأطفال الذين يعانون من الشلل الدماغى على سبيل المثال قد لا يمكننا أن نعلمهم القراءة نظرًا لأنه قد لايكون بمقدورهم فى أحيان كثيرة أن يتحدثوا كثيرًا وبشكل مناسب، إلا أن بعضهم مع ذلك عند حصولهم على قدر محدود من المساعدة أو حتى دون الحصول على أى مساعدة يمكنهم أن يتعلموا القراءة، ورغم ذلك فإن مستواهم فى القراءة لن يصل مطلقًا إلى مستوى أقرانهم الموهوبين غير المعوقين أو حتى الأطفال العاديين.

ثانيا: الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقة البصرية:

يشير مصطلح الأطفال الموهوبين ذوى الإعاقة البصرية إلى أولئك الأطفال الذين يعانون من كف البصر أو الذين تصل حدة إبصارهم ٦ / ٦٠ متراً أو ٢٠ / ٢٠٠ قدم أو أقل بالعين الأفضل بعد إجراء التصحيحات اللازمة باستخدام ما يلزم من معينات بصرية ومع ذلك يتسمون بالموهبة البارزة أو القدرات المميزة فى جانب أو أكثر من جوانب الموهبة وهو ما يمثل جوانب قوة تميزهم. ويشير عا دل عبد الله (٢٠٠٣) إلى أن هذه الإعاقة تندرج فى إطار الإعاقات الحسية، وأنها تمثل عقبة فى سبيل التعرف على المواهب بين هؤلاء الأطفال إلى جانب ما يعانونه من صعوبات أو عقبات أخرى تتمثل فى التأخر النمائى، ونقص الفرص المتاحة أمامهم سواء للتعلم أو للتدريب على المهارات الحياتية، وصعوبات التواصل، وتعلم منهجين فى نفس الوقت أحدهما عادى والآخر يتضمن مهارات الحياة، ومن ثم يجب أن تراعى إجراءات التقييم المتبعة معهم كل هذه العناصر مجتمعة.

ويرى أومدال وآخرون (١٩٩٥) .Omdal et. al أن هناك خصائص معينة تميز أولئك الأفراد عن غيرهم من أقرانهم المعوقين بصريًا من أهمها ما يلى:

١ ـ أن لديهم من القدرات والإمكانات المتميزة ما يتيح أمامهم الفرصة لتحقيق مستوى مرتفع من الإنجاز قياسًا بأقرانهم فى نفس عمرهم الزمنى والذين يعيشون فى نفس البيئة معهم ولا يختلفون عنهم فى الخبرات التى يكونوا قد مروا بها. ويتحدد مثل هذا الإنجاز بصفة رئيسية فى المجالات العقلية، والابتكارية أو الابداعية، والفنية، وإن كان هذا لا يعنى مطلقًا عدم تميزهم فى مجالات أخرى من مجالات الموهبة.

٢ ـ أنهم يتميزون بقدرة غير عادية على القيادة تمكنهم من إدارة الأمور والمواقف المختلفة بشكل ملفت ومثير للاهتمام.

٣ ـ أنهم يتميزون فى مجالات دراسية أو أكاديمية معينة وهى تلك المجالات التى لا

تعتمد على التناول اليدوى وإن كانت الوسائل والأساليب التكنولوجية الحديثة قد يسرت من ذلك كثيراً وجعلته فى متناولهم.

وبذلك نلاحظ أنه بالرجوع إلى تلك المجالات التى تحددها ريم (٢٠٠٣) Rimm للموهبة يمكن لأولئك الأطفال أن يظهروا قدرات متميزة وإمكانات هائلة ومواهب حقيقية فى المجالات الأكاديمية، والقدرات الخاصة، والقدرة على التفكير الابتكارى أو الإبداعى، والقدرة على القيادة، والفنون الأدائية دون الفنون البصرية وهو ما يعد أمرًا طبيعيًا بالنسب لحالتهم، وبالتالى لا يتبقى من تلك المجالات الخاصة بالموهبة سوى القدرة الحس حركية حيث يجدون صعوبة فى الانتقال من مكان إلى آخر على الرغم من توفر الوسائل التكنولوجية الحديثة فى هذا الإطار، وإن كان هناك ابتكار من جانب بعضهم لأساليب تعينهم على ذلك. كما أن هناك مجالات رياضية قد تشهد تفوقًا من جانبهم وهو ما يمكن أن نلاحظه فى كرة الجرس على سبيل المثال. وإضافة إلى ذلك فإن مثل هؤلاء الأطفال قد يبدون قدرات وإمكانات جسمية حسية متميزة، وقد يمثل ذلك نوعًا من التعويض من جانبهم حباهم الله به.

وعلى الرغم من ذلك فقد لا يتم إلحاق مثل هؤلاء الأطفال ببرامج الموهوبين نظرًا لأن إعاقتهم البصرية تخفى مواهبهم وقدراتهم بدرجة كبيرة، أو أنها قد لا تشجعهم على إبراز مثل هذه القدرات المتميزة بالشكل الذى يجعل من السهل على من يتعامل معهم أن يشخصهم على أنهم موهوبون. وبالتالى يصبح عليه أن يلاحظهم لفترة طويلة، وأن يحدد حاجاتهم المختلفة بشكل دقيق حتى يتسنى تقديم برامج تربوية خاصة بهم تخضع للتخطيط الجيد بحيث تراعى احتياجاتهم الفردية، وقدراتهم، وجوانب قوتهم إلى جانب نواحى القصور لديهم حتى يتسنى مساعدتهم من خلالها على إبراز قدراتهم وإمكاناتهم، ومواهبهم، ومن ثم تنميتها وتطويرها والعمل على رعايتها. ومن هذا المنطلق يؤكد أومدال وآخرون (١٩٩٥) Omdal et. al أن تلك البرامج التى يتم تقديمها لأولئك الأطفال الموهوبين ذوى الإعاقة البصرية ينبغى أن تراعى احتياجاتهم فى أربعة جوانب هى:

١ ـ تشخيص الموهبة لديهم بدقة، وبالتالى تشخيصهم على أنهم موهوبون.

٢ ـ إدخال بعض التغييرات أو التعديلات والتواؤمات على تلك المناهج الدراسية المقدمة لهم.

٣ ـ مراعاة حاجاتهم النفسية وتقديم الإرشاد اللازم لهم.

٤ـ توفير المعلمين المؤهلين للتعامل معهم وتقديم الخدمات اللازمة لهم.

ويرى توتل (١٩٩٤) Tuttle أنه بسبب الاستثناء المزدوج لهؤلاء الأطفال تتباين حاجاتهم النفسية، ومن ثم يجب أن تتاح لهم الفرصة كى يتمكنوا من تحقيق معدل أعلى من النمو فى العديد من الجوانب. ويأتى فى مقدمة ذلك حاجتهم إلى تطوير مفهوم إيجابى للذات وتقديرها بشكل إيجابى أيضًا نظرًا لأنهم يتعرضون للعديد من العوامل الداخلية والخارجية التى يكون من شأنها أن تؤثر سلبًا عليهم فى هذا الجانب. ومما يزيد من ذلك أنهم لا يجدون هناك أفرادًا كثيرين على شاكلتهم يستطيعون أن يناقشوهم ويحاوروهم ويأخذوا برأيهم . كذلك فهم فى حاجة كما يرى جاردنر (١٩٩٣) Gardner إلى تطوير مهاراتهم الاجتماعية حتى يتمكنوا من إقامة علاقات تبادلية ناجحة مع الآخرين، والتخلص من حالة العزلة التى يرون أنها قد تكون فرضت عليهم من جراء إعاقتهم تلك وهو ما يمكن أن يؤدى إلى تطوير وتنمية مهاراتهم بين الشخصية كسعة الحيلة، والمبادرة، وفهم الذات، والاستجابة للفشل، وتقبله والاستفادة منه، واتخاذ القرارات المتعلقة بالاختيارات المختلفة إلى جانب تحقيق التوازن بين اللعب والعمل أو الاستذكار وأداء الواجبات المنزلية. وإضافة إلى ذلك فهم يعدون فى حاجة ماسة إلى وجود معلمين مؤهلين ومدربين تدريبًا كافيًا حتى يتمكنوا من مساعدتهم على تحقيق أهدافهم وإشباع حاجاتهم المختلفة أكاديميًا واجتماعيًا وانفعاليًا، كما أن التدريب والإعداد يساعد المعلم على اكتشاف قدرات التلاميذ، ومواهبهم، ونواحى القصور، وكيف يمكن لذلك أن يؤثر على تعلمهم، وتقديم الأساليب المناسبة لتنمية مهاراتهم المتعلقة

بجوانب القصور والتى تعد بديلاً للتعلم البصرى، ومساعدتهم على تعلم الاستقلال، وعدم تقديم الحماية الزائدة لهم حتى لا يؤدى ذلك إلى العجز المتعلم من جانبهم، واستخدام الاستراتيجيات التدريسية المناسبة التى تساعد فى إشباع حاجاتهم الأكاديمية، ويسهم فى تطوير مهاراتهم الاجتماعية وهو الأمر الذى يعود بالفائدة الكبيرة عليهم.

وهناك اتفاق على أن أولئك الأطفال ـ كالموهوبين عامة ـ يعانون من مشكلات نمائية متعددة كما يرى روديل (١٩٨٤) Roedell تتضمن معدل نمو غير مستو فى جوانبه المختلفة، والميل إلى الكمالية أو المثالية، والضغوط الناشئة من توقعات الراشدين، والحساسية الزائدة، والشعور بالاغتراب وصراع الدور. ومن المعروف أن تباين معدلات النمو فى جوانبه المختلفة يؤدى فى الغالب إلى توقعات غير واقعية تتعلق بالأداء مما قد يؤدى بدوره إلى الإحباط، وقد يؤدى ذلك أيضًا إلى تجاهل جوانب القوة، والتركيز بدلاً من ذلك على جوانب الضعف والتى قد تتضمن مشكلات السلوك، أو الضعف الجسمى، أو عدم النضج الاجتماعى وهو الأمر الذى يمكن أن يؤدى إلى سوء التوافق، وانخفاض تقدير الذات. وتضيف ريم (٢٠٠٣) Rimm أن مثل هؤلاء الأطفال يميلون إلى الكمالية أو المثالية مما لا يعطيهم الفرصة للخطأ حتى يمكنهم بعد ذلك أن يتعلموا من تلك الأخطاء وبناء على ذلك نجدهم يحددون أهدافًا لانفسهم تكاد تكون مستحيلة، ويترتب على عدم تحقيقهم لها مشكلات أكثر حيث يتبعها عقاب للذات على ذلك، والتقليل من شأنها مما قد يعوق أداء الفرد ويشعره بالفشل والعجز، ومع ذلك فللكمالية أو المثالية جوانبها الإيجابية أيضًا حيث توفر الطاقة اللازمةللطفل التى تدفعه إلى تحقيق قدر كبير من الإنجاز، وتجعله ينتبه إلى التفاصيل الدقيقة فى العمل الذى يقوم به. ومن المحتمل أن شعور الطفل بالمثالية قد ينعكس على الراشدين المحيطين به، كما قد يتعاظم من جانبهم فيتوقعون منه مستوى مرتفعًا من الأداء فى مختلف الأنشطة والمهام دون أن يتركوا له المجال لممارسة هواياته واهتماماته أو حتى كى يلعب مثل سائر الأطفال مما يحيطه

بالعديد من الضغوط التى قد تعوقه هى نفسها عن تحقيق مثل هذه التوقعات. ومن ناحية أخرى فإن الحساسية الزائدة من جانب هؤلاء الأطفال قد تؤدى إلى تضخيم ردود فعلهم تجاه تلك المشكلات العادية التى يمرون بها فى حياتهم اليومية، وقد يسيئون تفسير العديد من الإشارات الاجتماعية على أثر ذلك مما قد يشعرهم بالرفض اجتماعيًا فى الوقت الذى لا يقصد فيه الآخرون ذلك مطلقًا، ومن ثم فإنهم قد يشعرون باليأس والوحدة وربما الاغتراب حيث قد لا يجدون من بين أقرانهم من يضارعهم فى موهبتهم، وبالتالى فإن هؤلاء الأقران قد يبتعدون عنهم مما يجعلهم يخبرون العديد من المشكلات التى تتعلق بالتواصل إذ يجدون أنفسهم فى تلك الحالة مضطرين إلى الانسحاب من المواقف والتفاعلات الاجتماعية. كما أن هؤلاء الأطفال قد يخبرون صراعًا للدور بين التوقعات المجتمعية النمطية للأطفال من نفس جنسهم وفى نفس عمرهم وبين حاجتهم إلى الأداء المتميز، أو عدم وجود نماذج جيدة للدور، أو بين أدائهم فى جوانب اهتمامهم وأدائهم فى الجوانب الأخرى.

ومن جانبنا فنحن نتفق مع ذلك تمامًا حيث أن الأمر بالنسبة للأطفال الموهوبين ذوى الإعاقة البصرية لا يختلف عن ذلك ما لم يزد عنه إذ أنهم كموهوبين يتعرضون لمثل هذه الضغوط والمشكلات ويعانون منها، ويضاف إلى ذلك تلك الضغوط والمشكلات التى ترتبط بإعاقتهم وما قد يتصل بها أو ينتج عنها من اضطرابات اجتماعية أو انفعالية أو أكاديمية وخلافه حيث يكاد ينعدم تأثير المثيرات البصرية بالنسبة لهم ما لم يتم تحويلها من جانب الوالدين والمعلم إلى مثيرات سمعية وذلك بأن يقوم أحدهم بقص محتوى مثل هذه الإثارة شفويًا عليهم. ومع اختلاف معدلات النمو فى جوانبه المختلفة بالنسبة لهم ورغبتهم فى تعويض ذلك القصور الناتج عن إعاقتهم وخاصة فى مجال موهبتهم فإنهم قد يميلون إلى الكمالية أو المثالية وهو ما قد يضيف ضغوطًا وأعباء إضافية عليهم مما قد يترك أثرًا واضحًا على مستواهم الأكاديمى. كما أن إعاقتهم تضيف كثيرًا إلى حساسيتهم المفرطة

كموهوبين، وتؤدى المشكلات الاجتماعية التى يتعرضون لها إلى مزيد من الشعور بالوحدة أو العزلة، ومزيد من صراع الدور وهو الأمر الذى يتطلب رعاية من نوع خاص تهتم بميولهم واستعداداتهم وقدراتهم، وتعمل على تنمية مواهبهم وتطويرها ورعايتها، وتؤكد على فاعلية الذات من جانبهم مما قد يساعدهم على تطوير مفهوم إيجابى للذات ويدفعهم إلى تقدير ذواتهم إيجابًا.

وعلى ذلك ترى آن كوم (١٩٨٧) .Com.A أن عمليات التنشئة الاجتماعية الخاصة بهؤلاء الأطفال يجب أن تتركز على ثلاث عناصر أساسية هى الهوية، والعلاقات الاجتماعية، والأنشطة الحياتية. وجدير بالذكر أن مثل هذه العناصر الثلاثة تتداخل بدرجة كبيرة مع بعضها البعض، ويلعب مفهو م المعارف العملية Practical Knowledge دورًا هامًا فى هذا المضمار حيث يعد بمثابة وسيلة ضررية لتكوين الخبرات العادية فى الحياة التى تؤدى بدورها إلى تلك العناصر الثلاثة، وبذلك توصف المعارف العملية بأنها عبارة عن امتداد لمهارات الحياة اليومية، كما أنها قد ترتبط بتلك المعلومات المتعلقة بالجوانب الشخصية والاجتماعية والمهنية حيث يكتسب الأفراد المعلومات من خلال التعايش مع الآخرين، والمرور بالخبرات المختلفة، والمبادرة، والتفاعل مع الآخرين، وحل المشكلات، وأخذ الدور.

ويمكن تعليم أولئك الأطفال التفاعل مع الآخرين من خلال تنمية مهاراتهم الاجتماعية، ومهارات التواصل اللفظى من جانبهم إضافة إلى توفير قدركاف من أنشطة التفاعل الاجتماعى اللازمة لتدريبهم عليها كى يتمكنوا من إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين بعد ذلك تبعدهم عن تلك العزلة التى قد يعيشون فيها. هذا إلى جانب تعليمهم مشاركة الآخرين فى الحديث والمبادأة وهو ما يمكن أن يكسبهم شعبية بين هؤلاء الآخرين. وإلى جانب ذلك يجب أن يتم تدريبهم على مشاركة الآخرين فى الألعاب والأنشطة المختلفة، وتدريبهم على حل ما قد يتعرضون له من صراع، وكيفية تكوين الصداقات مع الأقران . وفى هذا الإطار يمكن أن نقوم بدمج

الخبرات الاجتماعية والأكاديمية معًا بالنسبة لهم حتى يتمكنوا من تحقيق الاستفادة المرجوة منها علمًا بأن ذلك يجب أن يتم من خلال العديد من الأنشطة الحياتية التى نقوم بتقديمها لهم. وينبغى أن يتم من خلال مثل هذه الأنشطة تناول حل المشكلات وفاعلية الذات، والمهارات الاجتماعية، واختيار تلك الوسائل التى يمكنهم بواسطتها أن يؤدوا هذه الأنشطة بشكل مستقل، وأن يطوروا استراتيجيات مواجهة تمكنهم من مسايرة الأفراد والمواقف المختلفة وهو الأمر الذى يؤهلهم كما ترى كاثى كيرنى (١٩٩٦) Kearney, k. كى يتم دمجهم بشكل كامل مع أقرانهم الموهوبين وخاصة فى تلك البرامج التى يتم إلحاقهم بها فى سبيل تنمية وتطوير ورعاية قدراتهم ومواهبهم، وتقبل الأقران لهم، وحثهم على مشاركتهم فى الأنشطة المختلفة بشكل فعال بما يسهل من تكوين علاقات ناجحة معهم، ويسهم فى تكوين هوية مستقلة لهم تساعدهم على تحقيق النجاح فى المهن المستقبلية التى سوف يختاروا العمل بها.

ومع ذلك يرى ليتل (٢٠٠١) Little أن مثل هؤلاء الأطفال نتيجة إعاقتهم وعدم قدرتهم على الحركة بشكل يسير قد يجدون صعوبة بالغة فى اكتساب المعلومات والمعارف الكافية التى يمكنهم فى ضوئها أن يؤدوا العديد من الأنشطة والمهام التى تعرض عليهم فى إطار المدرسة أو يتمكنون من تكوين صداقات وعلاقات ناجحة مع الأقران. ومن ثم فإن ذلك يؤثر دون شك على مفهومهم لذواتهم، وعلى مفهوم الهوية من جانبهم. كما أن عدم اكتسابهم لمثل هذه المعارف لا يجعلنا ننظر إلى مستوى ذكائهم على أنه مرتفع خاصة وأن درجاتهم على الاختبارات المختلفة قد لا تصل إلى ما نتوقعه منهم كموهوبين ربما لعدم مناسبة مثل هذه الاختبارات لهم، أو لعدم مناسبة المعايير المستخدمة معهم، أو لاختلاف الإجراءات المتبعة عند تطبيق تلك الاختبارات وهو الأمر الذى يجعل العديد من المعلمين لا يستطيعون النظر إلى هؤلاء الأطفال نظرة تتجاوز حدود إعاقتهم بمعنى أنهم ينظرون اليهم كمعوقين بصريًا فقط وليس كموهوبين، ومن هنا كان لا بد أن نعتمد اعتمادًا كليًا على مثل هذه الدرجات فقط عند تشخيصيهم على أنهم موهوبون.

ومما لا شك فيه أنه نظراً للإعاقة البصرية التى يعانى هؤلاء الأطفال منها فإن مهاراتهم الحركية تتأخر عن غيرها كثيراً مما يعوقهم عن أداء بعض الأنشطة وهو ما يسبب لهم الإحباط. وإلى جانب ذلك فإن بعضهم قد يميل إلى العزلة وينخفض بالتالى عدد أصدقائهم، إلا أنه إذا ما أحسنت تنشئتهم اجتماعيًا، وتدريبهم على التواصل، وإقامة علاقات مع الآخرين فإن ذلك يساعدهم كثيراً فى الاندماج معهم، وقد يقوم أولئك الأطفال بنقد ذواتهم بشكل لاذع مما يقلل من تقديرهم لها، وقد يميلون إلى التعويض وذلك بالتقدم فى جانب معين يمثل أحد جوانب قوتهم التى قد تتنوع وتتباين بحيث تمثل مجالاً أو أكثر من مجالات الموهبة . كذلك فإنهم قد يتجنبون المجازفة أو المخاطرة خشية ألا يساعدهم وضعهم هذا على تحقيق الإنجاز المتوقع منهم.

ويشير ويلارد ـ هولت (١٩٩٩) Willard - Holt إلى أن هناك عدداً من السمات المميزة لهؤلاء الأطفال يمكن أن نعرض لها كما يلى:

١ ـ أن معدل التعلم من جانبهم يعد سريعا.

٢ ـ تعد ذاكرتهم قوية للغاية.

٣ ـ أنهم يمتازون بمهارات تواصل لفظى مرتفعة إلى جانب كم كبير من المفردات اللغوية.

٤ ـ تعتبر مهاراتهم فى حل المشكلات متطورة بدرجة كبيرة.

٥ ـ يتطور تفكيرهم الابتكارى بدرجة تقل عن أقرانهم الموهوبين المبصرين وذلك فى بعض المجالات الأكاديمية مع أن التفكير الإبتكارى يعد من جوانب القوة المميزة لهم.

٦ ـ لا يجدون أى صعوبة فى التعلم باستخدام طريقة برايل.

٧ ـ يمتازون بالمثابرة.

٨ ـ دافعيتهم للتعلم مرتفعة.

٩ ـ معدل نموهم المعرفى قد يقل أحيانًا عن أقرانهم المبصرين.

١٠ ـ قدرتهم على التركيز عالية.

ثالثا: الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقة السمعية:

يشير عادل عبد الله (٢٠٠٣) إلى أن الإعاقة السمعية تعد أحد أنماط الإعاقات الحسية، وأنها لا تسمح لأولئك الأطفال الموهوبين الذين يعانون منها أن يأتوا بسلوكيات معينة تعكس موهبتهم وتميزهم، ومن ثم يصبح من الصعب أن نحددهم على أنهم موهوبون حيث نجد على سبيل المثال أن الأطفال الموهوبين الذين يعانون من الإعاقة السمعية قد لا يستجيبون للتوجيهات اللفظية المختلفة وذلك لأسباب متعددة. وقد يكون لدى البعض منهم فى ذات الوقت نقص أو قصور فى المحصول اللغوى بحيث يكون من الصعب أن تعكس مفرداتهم والتراكيب اللغوية التى يلجأون إليها ويستخدمونها بشكل مستمر فى أحاديثهم تعقد تفكيرهم وأفكارهم. ولذلك ترى فيالى وباترسون (١٩٩٦) Vialle & Paterson أن اكتشاف الموهبة بين الأطفال الصم والتعرف عليها يرتبط تمامًا بقدرتهم على التواصل حيث أن نسبة كبيرة منهم يخبرون مشكلات عديدة فى إجادة المهارات اللغوية، كما أن غالبيتهم وخاصة أولئك الذين يعانون من الصمم الولادى لا تكون لديهم الكفاءة فى استخدام اللغة وظيفيًا حتى بعد قضاء العديد من السنوات فى التعليم. وتوضح نتائج العديد من الدراسات التى تم إجراؤها فى هذا المجال أن الأطفال الصم بين سن العاشرة والسادسة عشرة لا يحرزون عادة أى تقدم حتى ولو بمقدار بسيط أو بما يعادل صفًا دراسيًا كاملاً وذلك فى قدرتهم على القراءة كما يتضح من درجاتهم كانعكاس لمستوى تحصيلهم الدراسى، وهو الأمر الذى يوضح وجود مشكلات لغوية عديدة لديهم إلى جانب مشكلات أخرى فى القراءة.

وتشير جيريلى جوستانسون (١٩٩٧) .Gustanson, G إلى أن هؤلاء الأطفال الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية تكون لديهم حصيلة لغوية كبيرة تمكنهم من التواصل سواء مع أقرانهم الصم أو العاديين حيث يتسمون بمستوى نمو لغوى مرتفع

إلى جانب مستوى نمو اجتماعي مرتفع أيضًا من جراء كونهم مزدوجي اللغة منذ طفولتهم حيث يكونوا بلا شك قد تعلموا لغة الإشارة التي تميز ثقافتهم في المجتمع الذي يعيشون فيه كلغة الإشارة الأمريكية ASL أو البريطانية BSL أو الأسترالية auslan على سبيل المثال إلى جانب تعلم اللغة العادية التي يستخدمها أقرانهم العاديون في المجتمع. ونحن نرى أنهم من جراء ذلك يكونوا قد أجادوا أسلوبًا معينًا للتواصل يمكنهم من التفاعل مع الآخرين في مجتمعهم، ومن ثم يتمكنوا من تحقيق النجاح من خلال ما يمكن أن يحققوه من إنجاز، ويكون لديهم مستوى مرتفع من الطموحات التي يحرصون على تحقيقها وذلك في مجال معين من المجالات المختلفة للموهبة مما يشعرهم بهويتهم، ويصبح مفهومهم لذاتهم إيجابيًا، وبالتالي يقدّرون ذواتهم إيجابًا. أما عن موهبتهم فإنها تكاد تتركز في جوانب معينة تتمثل في قدرتهم على التواصل باستخدام الأساليب البديلة والابتكار في ذلك. أما الجانب الأكبر في إبداع وابتكارية مثل هذا الطفل إنما يعد إبداعًا أو إبتكارًا غير لفظي كما يتضح في اللعب وخاصة اللعب التخيلي، والفن وخاصة الرسم، والمرونة المعرفية وخاصة حل المشكلات، بل إن هناك أيضًا إبتكارية لفظية حيث يقوم الطفل من خلال تعلمه لغة أقرانه العاديين بتعلم وابتكار أساليب تمكنه من قراءة حديث الآخرين ومعرفة ما يقصدونه، فيفهم الأفكار بسرعة، ويتذكر المعلومات بشكل أفضل شريطة أن يقف من يتحدث إليه في مواجهته وقريبًا منه.

ويرى كلاين وسكوارتز (١٩٩٩) Cline & Schwartz أنه ليس من السهل تشخيص الأطفال الصم على أنهم موهوبون حيث أن مثل هذه المسألة تعد صعبة ومرهقة جدًا، وتحتاج إلى تضافر جهود فريق متكامل من المتخصصين. وجدير بالذكر أن مثل هؤلاء الأطفال يكونوا غير قادرين على التواصل اللفظي، ومن ثم فإن موهبتهم تبدو بشكل جلي في قدرتهم على التواصل باستخدام العديد من الوسائل البديلة والإبتكار في ذلك وهو ما يتضمن بطبيعة الحال أنماطًا بصرية وغير

لفظية من التواصل من بينها لغة الجسم والإشارة. وقد تتضح موهبة أولئك الأطفال من خلال بعض المجالات على النحو التالى:

١ ـ ذاكرتهم المتوقدة التى تميزهم عن غيرهم من الأطفال سواء أقرانهم الصم أو حتى العاديين أو الموهوبين.

٢ ـ مهاراتهم الفائقة فى حل المشكلات وإبتكارهم لأساليب جديدة غير معروفة فى حلها.

٣ ـ إبداء اهتمام غير عادى بمجالات معينة وبالتالى معرفة كم غير عادى من المعلومات عن هذه المجالات.

ومن هذه المنطلق فإن مثل هذه الجوانب تمثل جوانب قوة لديهم لابد من استغلالها والعمل على تنميتها وتطويرها ورعايتها. ولذلك فإن المناهج الدراسية الخاصة بهم أو البرامج التربوية المختلفة التى يتم تقديمها لهم لابد أن تتضمن عناصر معينة يتم من خلالها الاهتمام بتفكيرهم الناقد وما يتطلبه من مهارات، والاهتمام بالعمليات الإبتكارية أو الإبداعية والتدريب على المهارات اللازمة لتنمية تفكيرهم الإبتكارى، وتقديم محتوى اجتماعى، وانفعالى يكون من شأنه مساعدتهم على تحقيق تقدم ملحوظ فى الجوانب الاجتماعية والانفعالية حتى تؤهلهم للتقدم فى الجوانب الأخرى التى تمثل نواحى قوة لديهم، وتمكنهم بالتالى من مسايرة الآخرين ومشاركتهم فى المواقف والتفاعلات المختلفة والاندماج معهم وهو الأمر الذى يعد كفيلاً لنجاح عملية دمجهم مع أقرانهم غير المعوقين مما يساعد فى ارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسى على أثر ذلك.

ورغم ذلك فإن هذا لا يعنى أن أولئك الأطفال لا تبدو موهبتهم إلا فى تلك المجالات فقط حيث يشهد الواقع دون شك أن مثل هذه المجالات تعد هى أكثر مجالات الموهبة شيوعًا بينهم، وهذا لا يعنى استبعادًا تامًا للمجالات الأخرى للموهبة إذ أننا نشهد تميزًا وتفوقًا ومواهب متباينة من جانب بعضهم فى مجالات

أخرى. ومن الأمثلة على ذلك ما نلمسه من مواهب فذة فى التأليف والتلحين الموسيقى عند بعض الأفراد الصم. وليست سيمفونيات بيتهوفين منا ببعيد، كما أن لدينا هنا فى مصر فرقًا موسيقية من الصم فى بعض المحافظات. ويرى القريطى (٢٠٠١) أن هناك آلات موسيقية خاصة بمثل هؤلاء الأطفال يتم توصيلها بمصابيح كهربية صغيرة ملونة بحيث يدل كل مصباح أو بالأحرى كل لون على إحدى نغمات السلم الموسيقى وهو الأمر الذى يساعدهم دون شك على السير قدمًا فى التأليف الموسيقى أو التلحين وخلافه بحيث يتم تدريبهم على العزف وفقًا لهذه الطريقة، ثم تبدو انعكاساتها لكل منهم فى ردود فعل الآخرين الذين يستمعون لتلك الموسيقى أو المقطوعات الموسيقية التى يقومون بتلحينها، أو عمل توزيع موسيقى لها، أو ما إلى ذلك.

وإلى جانب هذا الأمر هناك المجال الرياضى أيضًا يمكن أن نكتشف فيه مواهب متعددة من الأطفال الصم وذلك فى أى رياضة من تلك الرياضات التى يمكنهم الاشتراك فيها، وإن كان يتم استخدام إشارات ورايات بدلاً من الصافرات مثلاً كما هو الحال فى كرة القدم الخاصة بهم. كما أننا نجد فى الوقت الراهن أن هناك مسابقات رياضية متعددة للصم تشترك فيها الجمعيات المختلفة الخاصة بهم وذلك بفريق أو أكثر سواء على مستوى المحافظات أو حتى على المستوى القومى حيث أصبحت لهم أندية رياضية تهتم بتدريبهم رياضيًا، وإعدادهم لمثل هذه المسابقات. أما على المستوى الدولى فقد تم إدراج رياضات المعوقين فى الدورات الأوليمبية، وهناك دورات دولية خاصة برياضات المعوقين تعكس وجود مثل هذه المواهب بينهم إذ أنه لا تكاد تمر دورة واحدة دون أن تشهد تحطيم أرقام قياسية سابقة تم تسجيلها من قبل وربما تكون قد استمرت لفترة ما، وتسجيل أرقام قياسية جديدة تشهد بالموهبة الفذة لأولئك الأفراد الذين يقومون بتسجيلها. وكانت دورة أثينا (٢٠٠٤) هى آخر ما شهدناه من دورات فى هذا الصدد.

ولما كانت ذاكرة أولئك الأطفال الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية تتسم بكونها متوقدة فإنها تمكنهم من تذكر ما يكونوا قد درسوه فى المجالات الدراسية المختلفة، وتساعدهم على الفهم والاستيعاب شريطة أن يكونوا قد تعلموا منذ وقت مبكر فى حياتهم كما ترى جوستانسون (١٩٩٧) Gustanson أسلوبًا معينًا من أساليب التواصل إلى جانب اللغة العادية التى يستخدمها أقرانهم العاديون فى المجتمع وذلك بأى وسيلة من تلك الوسائل المتاحة أمامهم، وأن يكون قد تم دمجهم فى الدراسة مع أقرانهم العاديين كما ترى كيرنى (١٩٩٦) Kearney حيث أن ذلك من شأنه أن يساعدهم على ابتكار أساليب عديدة للتواصل معهم، ويدفعهم إلى مشاركتهم فى الأعمال الجماعية، وتكوين الصداقات معهم وهو ما يمكن أن يؤدى إلى ارتفاع مستوى تحصيلهم خاصة فى ظل ذاكرتهم المتميزة، وقدرتهم المرتفعة على التفكير الإبتكارى، ومهاراتهم الفائقة فى حل المشكلات كما يرى كلاين وسكوارتز (١٩٩٩) Cline & Schwartz وهو ما يمكن أن يجعلهم من بين أولئك الأطفال الموهوبين تحصيليًا وهو الأمر الذى كشفت عنه نتائج العديد من دراسات الحالة الخاصة بمثل هؤلاء الأطفال، وإن كانت مثل هذه الدراسات قد أوضحت أيضًا وجود بعض المشكلات الاجتماعية التى يعانى منها أولئك الأفراد عند وصولهم إلى المرحلة الثانوية ثم المرحلة الجامعية بعد ذلك، وأن أغلب هذه المشكلات تتعلق بالتفاعل وتكوين الصداقات مع الأقران، وبتحقيق هوية مستقلة لهم تشعرهم بكيانهم ووجودهم وسط هؤلاء الأقران الذين يتميزون عنهم بقدرتهم على السمع والكلام، وبالتالى قدرتهم على شرح أفكارهم وتوصيل آرائهم للآخرين بسهولة.

وإلى جانب ذلك فإن مثل هؤلاء الأطفال يتميزون كما يرى كلاين وسكوارتز (١٩٩٩) Cline & Schwartz بإبداء اهتمام غير عادى بمجال معين من المجالات الدراسية وبالتالى معرفة كم غير عادى من المعلومات التى تتعلق بهذا المجال وهو ما يكشف عن وجود قدرات خاصة لديهم تعد بمثابة جوانب قوة تعكس تميزهم

وموهبتهم فى هذا المجال أو ذاك مما يكون من شأنه إذا ما أحسن تدريبهم فى مثل هذه المجالات وتوجيههم الوجهة السليمة أن يؤدى إلى تطوير مهاراتهم فيها. وعلى ذلك فعند تقديم التوجيه المهنى المناسب لهم، وتقديم التدريب المهنى وبرامج التأهيل المهنى المناسبة فإنهم سوف يتمكنون بعد ذلك من تطوير قدراتهم ومواهبهم وإثبات ذواتهم، وتحقيق هوية لهم تساعدهم على تحقيق قدر مناسب من التوافق الشخصى والاجتماعى.

وعلى هذا الأساس يتضح جليًا أن هؤلاء الأطفال يمكن أن تبرز موهبتهم فى مجال واحد أو أكثر من تلك المجالات الخاصة بالموهبة كما حددتها ريم (٢٠٠٣) Rimm والتى أشرنا إليها سلفًا. أما فيما يتعلق بالقدرة على القيادة فإن واقع أولئك الأفراد يكشف عن أنه من الصعب عليهم أن يظهروا موهبتهم القيادية إلا فيما بينهم هم أنفسهم كأفراد صم حيث أنهم حينما يكونوا مع بعضهم البعض يبدون سلوكيات لا يبدونها إلا فيما بينهم كالمساعدة، والاهتمام، والاجتماعية، والتعاون، والألفة، وما إلى ذلك.

هذا ويشير وايتمور وميكر (١٩٨٥) Whitemore & Maker إلى أن هناك مجموعة من السمات المختلفة تميز أولئك الأطفال الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية يمكن أن نعرض لها على النحو التالى:

١ ـ نمو مهاراتهم على القراءة والحديث دون كثير من التوجيه.

٢ ـ القدرة على القراءة فى سن مبكرة.

٣ ـ ذاكرة متميزة أو متوقدة إن جاز التعبير.

٤ ـ قدرة على الأداء الجيد فى المواقف المدرسية المعتادة.

٥ ـ القدرة على الإدراك السريع للأفكار المختلفة.

٦ ـ قدرة مرتفعة على التفكير السليم.

٧ ـ أداء متفوق فى المدرسة.

٨ ـ تنوع اهتماماتهم وميولهم.

٩ ـ وجود أساليب غير تقليدية من جانبهم تمكنهم من الحصول على المعلومات.

١٠ ـ البراعة فى حل المشكلات.

١١ ـ القدرة على استخدام مهارات حل المشكلات فى المواقف الحياتية المختلفة.

١٢ ـ يتناسب مستوى تحصيلهم الأكاديمى مع مستوى صفهم الدراسى.

١٣ ـ يعانون من تأخر واضح فى إدراك المفاهيم.

١٤ ـ لديهم حث ذاتى على أن يأخذوا بزمام المبادرة فى المواقف المختلفة.

١٥ ـ يجدون متعة فى التعامل مع البيئة.

١٦ ـ لديهم قدر كبير من البشاشة.

١٧ ـ مستوى مرتفع من التفكير الحدسى.

١٨ ـ قدرة متميزة على استخدام اللغة الرمزية حيث يكون لديهم نسق رمزى مختلف.

ويمكن أن نضيف إلى ذلك بعض السمات الأخرى التى نرى أنها يمكن أن تميز هؤلاء الأطفال عن غيرهم، ومن هذه السمات مايلى:

١ ـ اختلاف معدلات نموهم فى جوانبه المختلفة، ويأتى معدل النمو اللغوى متأخراً عن غيره مما يعوقهم عن تحقيق قدر مناسب من التواصل مع الآخرين، كما أن معدل نموهم الاجتماعى والانفعالى قد يتأخر قياساً بغيره من الجوانب الأخرى.

٢ ـ المعاناة من بعض المشكلات الاجتماعية والانفعالية.

٣ ـ قصور فى بعض المهارات اللغوية والاجتماعية.

٤ ـ محاولة التعويض فى بعض الجوانب الأخرى، ولكنهم كأفراد موهوبين قد يميلون إلى الكمالية أو المثالية.

٥ ـ تجنب المجازفة أو المخاطرة خشية ألا يصل أداؤهم إلى المستوى المتوقع.

٦ ـ قصور فى بعض مهارات السلوك الاستقلالى.

٧ ـ التردد فى اتخاذ القرارات أو إبداء الاختيارات المختلفة.

٨ ـ تمثل ضغوط الأقران وخاصة فى مرحلة المراهقة وما بعدها مشكلة بالنسبة لهم، وقد تعوقهم عن الاندماج معهم.

٩ ـ تلعب الضغوط الأسرية مع اختلاف مصادرها وتعددها دوراً هامًا فى زيادة مشكلاتهم الاجتماعية والانفعالية.

١٠ ـ المعاناة مع عدم التوازن نتيجة إعاقتهم.

١١ ـ قدرة مرتفعة على التخيل.

١٢ ـ قدرات فنية متميزة تعكس كمًا كبيراً من الإبداع والإبتكارية من جانبهم.

رابعا: الأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم:

من الجدير بالذكر أن الأطفال الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين تكون لديهم موهبة و اضحة وبارزة فى مجال واحد أو أكثر من المجالات المتعددة للموهبة والتى تحددها ريم (٢٠٠٣) Rimm فى عدد من المجالات على النحو التالى:

- القدرة العقلية العامة.
- الاستعداد الأكاديمى الخاص.
- التفكير الإبتكارى أو الإبداعى.
- القدرة على القيادة.
- الفنون البصرية و الأدائية.
- القدرة الحس حركية.

ومع ذلك فإنهم يعانون فى الوقت ذاته من إحدى صعوبات التعلم يكون لها مردود سلبى عليهم حيث تؤدى إلى انخفاض تحصيلهم المدرسى ووجود صعوبة

واضحة فيه وذلك في أحد المجالات الدراسية. وترى لندا كونوفر (١٩٩٦) Conover, L. أن أداء مثل هؤلاء الأطفال يتسم بار تفاع المستوى العقلي ولكنهم مع ذلك يعانون في ذات الوقت من قصور أكاديمي معين يؤدي بطبيعة الحال إلى انخفاض تحصيلهم بشكل لا يتناسب مع ذلك المستوى المرتفع لقدراتهم العقلية إذ أن مثل هذا القصور غالبًا ما يتضمن الذاكرة، والإدراك، والتآزر البصري الحركي أو البصري السمعي، وينتج عنه قصور في القراءة أو الكتابة أو الحساب، في حين تتضمن جوانب القوة التفكير المجرد وخاصة في التواصل اللفظي، والقدرة الجيدة على حل المشكلات، والقدرات الإبتكارية. وغالبًا ما تعمل جوانب القوة على تعويض جوانب النقص مما يحول دون التشخيص الجيد لهم.

ويشير إليستون (١٩٩٣) Ellston إلى أنهم يبرزون جوانب قوة في مجال معين وجوانب ضعف في مجال آخر، كما أنهم يبدون في الوقت ذاته تباينًا كبيرًا بين قدراتهم الكامنة ومستوى أدائهم، ومن ثم فإنهم يبدون سمات الفئتين معًا؛ الموهوبين والذين يعانون من صعوبات التعلم، ويتراوح مستوى ذكائهم بين المتوسط والمرتفع. وتضيف كونوفر (١٩٩٦) Conover أن هؤلاء الأطفال غالبًا ما يبدون نمطًا غير مستو من السلوك، وقد يأخذ سلوكهم شكل العدوان أو الانسحاب إلى جانب تعرضهم المستمر للإحباط وعدم قدرتهم على التحكم في البواعث مما يضعف من علاقاتهم بأقرانهم إلى حد كبير.

وترى برودى وميلز (١٩٩٧) Brody &Mills ولاندروم(١٩٩٤)Landrum وسوتر وولف (١٩٩٤) Suter & Wolf أنه يمكن تصنيف هؤلاء الأطفال إلى ثلاث فئات على نحو يمكن تمييزه كما يلي:

١ - أطفال يتم تحديدهم على أنهم موهوبون ولكن لديهم صعوبات تعلم عديدة تخفيها قدراتهم المتميزة التي تسهم بدرجة كبيرة في تصنيفهم على أنهم موهوبون نظرًا لارتفاع معدلات ذكائهم. وغالبًا ما يلفت هؤلاء الأطفال نظر معلميهم بقدراتهم اللفظية المرتفعة، إلا أن قدرتهم على التهجي والقراءة

والكتابة ورداءة خطهم تغاير ذلك تمامًا. ومع التقدم فى الصفوف الدراسية ينخفض تحصيل مثل هؤلاء الأطفال مما يمثل تفاوتًا كبيرًا بين قدراتهم المرتفعة وأدائهم الفعلى. وقد يرجع انخفاض تحصيلهم إلى انخفاض مفهومهم لذواتهم، وانخفاض مستوى الدافعية من جانبهم إلى جانب وجود بعض السمات الأخرى كالكسل لديهم. وقد يؤدى عدم وجود أساليب فعالة للتعامل مع صعوبات التعلم من جانبهم إلى مشاكل أكاديمية متعددة تؤثر سلبًا على تقدمهم الدراسى حيث تظل تلك الصعوبات غير محددة خلال جزء كبير من حياتهم الدراسية، وكلما أصبحت المقررات الدراسية أكثر تحديًا لهم ولقدراتهم تزداد الصعوبات الأكاديمية التى يمكن أن تواجههم بما يجعلهم يأتون فى الترتيب بعد أقرانهم العاديين بكثير وهو ما يؤدى فى النهاية إلى ظهور الإعاقة. وبالتالى فإن تشخيص صعوبات التعلم التى يعانون منها وتحديدها إلى جانب تحديد أساليب فعالة للتعامل معها، ومساعدتهم على تطوير استراتيجيات تعويضية مناسبة يمكن أن يفيد كثيرًا فى هذا الإطار.

٢ ـ أطفال تعد صعوبات التعلم لديهم حادة لدرجة أنه يسهل تصنيفهم على أنهم يعانون من تلك الصعوبات مما يجعلنا غير قادرين على تحديد قدراتهم المرتفعة والتعرف عليها، وبالتالى لا يتم تحديدهم على أنهم موهوبون. وتضم هذه المجموعة غالبية الأطفال الذين يعانون من تلك الصعوبات، وإذا كان مثل هؤلاء الأطفال يتمتعون بقدرة عقلية فائقة فإن التقييم غير المناسب لمعدلات ذكائهم يؤدى بطبيعة الحال إلى الحط أو التقليل من شأن قدراتهم العقلية حيث يكون هناك تركيز على نو احى الضعف التى يعانون منها دون إدراك لنواحى قوتهم أو الاهتمام بها حتى يتسنى تطويرها مما يؤدى بالتالى إلى رسوبهم المتكرر فى الدراسة.

٣ ـ أطفال لا يتم تحديدهم على أنهم موهوبون أو يعانون من صعوبات تعلم حيث تساعدهم قدراتهم على أن يظل أداؤهم فى المستوى المتوسط أو حتى فى

المستوى فوق المتوسط بينما تعمل صعوبات التعلم من جانبهم على أن تحول بينهم وبين الاستفادة من قدراتهم بشكل كامل، وغالبًا ما ينتظم هؤلاء الأطفال على أثر ذلك فى فصول عادية، ومن ثم فإنهم لا يستطيعون الاستفادة من تلك الخدمات التى يتم تقديمها للأطفال الموهوبين أو التى يتم تقديمها لأقرانهم الذين يعانون من صعوبات التعلم. وعلى الرغم من أن هؤلاء الأطفال يتسمون بقدرتهم العقلية المرتفعة، كما قد تظهر مهاراتهم أو قدراتهم وموهبتهم فى مجال دراسى معين عندما يثيرها أحد المعلمين على أثر استخدامه لأسلوب ابتكارى فى التعلم فإنه غالبًا ما يتم النظر إلى مثل هؤلاء الأطفال على أنهم يتسمون بقدرات متوسطة. ونظرًا لأن أداءهم الوظيفى يكون على مستوى الصف الدراسى المقيدين به على الرغم من أنه يقل عن مستوى قدراتهم وإمكاناتهم الفعلية فإنه عادة لا يتم النظر إليهم على أن لديهم مشكلات معينة أو يتطلبون احتياجات خاصة.

وترى بوم (١٩٩٠) Baum أن هناك نمطًا معينًا من معادلة صعبة يضم هؤلاء الأطفال حيث يكون باستطاعتهم التعلم ومع ذلك فإنهم يكونوا فى ذات الوقت غير قادرين على التعلم، وعلى هذا الأساس نجدهم داخل المدرسة من بين أولئك الأطفال ضعاف أو منخفضى التحصيل ويعانون من صعوبات عديدة فى تعلمهم بينما نجدهم خارج المدرسة من المبتكرين والمبدعين حيث يؤدون أنشطة إبداعية فى بعض المجالات غير المدرسية. ويشير ميكر وأودال (٢٠٠٢) Maker & Udall إلى أنه من الصعب أن نحدد قائمة معينة من السمات يمكن أن تميز هؤلاء الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بشكل عام. ويرجع ذلك بطبيعة الحال إلى أن هناك أنماطًا متعددة للموهبة إلى جانب العديد من صعوبات التعلم، كما أن هناك مشكلات عديدة تواجهنا عند التعامل مع مثل هؤلاء الأطفال حيث أن تلك الصعوبة التى يعانى منها الطفل يمكن أن تغطى على موهبته فتجعل من الصعب علينا أن نقرر ما إذا كانت قدراته متميزة بشكل كاف أم لا.ومع ذلك فإن جوانب

الضعف التى لوحظت لـدى هؤلاء الأطفال وذلك بشكل يفوق مـا سواها يمكن أن تتحدد فى رداءة الخط، وانخفاض القدرة على التهـجى، وانخفاض القدرة التنظيمية، ووجود صعـوبة فى استخدام استـراتيجيات منظمة لحل المشكلات. كـما أن جوانب القوة الـتى لوحظت أيضًا بشكل يفـوق ما عـداها تتمثـل فى القدرة على التـحدث، والفهم وتحديد العـلاقات، وزيادة كم المفردات اللغوية، والإلمام بكم كـبير من تلك المعلومات المرتبطة بمجموعة كبـيرة من الموضوعات، ومهارات الملاحظة. وهذا يعنى بطبيعة الحـال أن عمليات التفكير لدى مثل هؤلاء الأطفـال تظل فى الغالب جوانب قوة بينمـا نجد أن تلك الآليات المتضمنـة فى القراءة والكتابة والحسـاب والعد وإنهاء المهام الأكاديمية تمثل صعوبات كثيرة لهؤلاء الأطفال.

ويضيف لاندروم (١٩٩٤) Landrum إلى ذلك وجود مجموعة من السمات تميز هؤلاء الأطفال من بينها أنهم يتميزون بمهـارات عالية فى اللغة الشفوية، والقدرة التـحليـليـة، والحـدس، والإدراك، ومـهـارات حل المشكـلات، وحب الاسـتطلاع، والإبداع. إلا أنهم من ذلك يعانون من قصور واضح فى تجهيز المعلومات، وتناقض بين قدراتهم الكامنة وبين الإنجاز الـفعلى من جانبهم، كما أنهم يجـدون صعوبة فى مسـايرة أقرانهم، ويـتسمـون بانخفـاض تقديرهم لذواتهـم، ويعانون من الإحـباط. وتؤكد بـوم وآخرون (١٩٩١) Baum et. al أنهم يتسمون بقـدرتهم المرتفعة على التفكيـر المجرد، والقدرة الجيـدة على التفكير الرياضـى، والذاكرة البصرية المتـوقدة، والمهارات المكانيـة المرتفعـة، والمفردات اللغوية المتـقدمة، وروح البـشاشة، والخـيال، والبصيرة، وقدرة غير عـادية فى الهندسة والعلوم والفنون والموسيقى، كما أن لديهم مـجمـوعة كـبيـرة من الاهتـمامـات، ولكنهم مع ذلك يجـدون صعـوبة فى التذكـر والحساب والهـجاء، ويتسمون بعدم التنظيم، والمـيل للكمالية أو المثالية، والحسـاسية الزائدة، والتوقعات الذاتية غير المعقولة، وغالبًا ما يفشلون فى إتمام واجباتهم المنزلية، ويعانون من صعوبات فى المهام المتسلسلة. كـما أنهم يواجهون صعوبات عديدة فى مجموعة من المجالات يمكن أن تؤثر على مواهبهم.

خامساً: الأطفال الموهوبون ذوو زملة أسبرجر:

من الجدير بالذكر أن بعض الأطفال الموهوبين قد يعانون من زملة أسبرجر أو ما يعرف بالاضطراب التوحدى ذى المستوى المرتفع من الأداء الوظيفى. ويرى نيهارت Neihart (٢٠٠٠) أن مثل هؤلاء الأطفال يكونوا مرتفعى الذكاء، وعادة لا يتلقون مطلقًا المساعدة فى المدرسة كى يقوموا بتلك المهام التى يتم تكليفهم بها، بل غالبًا ما يتم تركها ليقوموا هم أنفسهم بأداء ما يوكل إليهم من أعمال. ومع تسليمنا بوجود أطفال موهوبين يعانون من هذا الاضطراب فإنه لا يُسمح لهم بالاشتراك فى تلك البرامج التى يتم إعدادها لأقرانهم الموهوبين نظرًا لأن المعلمين لا يعرفون بالتحديد تلك الإجراءات اللازمة التى يمكنهم من خلالها مساعدة هؤلاء الأطفال على الاستفادة من هذه البرامج. ومع ذلك يلاحظ المعلم أن أولئك الأطفال يفكرون بشكل مختلف عن أقرانهم الموهوبين، ومن ثم ينبغى عليه كى يساعدهم على تحقيق النجاح فى المدرسة أن يقدم لهم المساندة اللازمة التى تعينهم على أداء ذلك الروتين اليومى والمتطلبات الاجتماعية داخل الفصل، وأن يساعدهم على الاستفادة منها.

وتشير جراندين Grandin (٢٠٠١) إلى أن هناك نوعين من التفكير يميزان هؤلاء الأطفال الموهوبين الذين يعانون من زملة أسبرجر يتمثل أولهما فى التفكير اللفظى الاجتماعى بينما يتمثل الثانى فى التفكير الرياضى والموسيقى القائم على الذاكرة. وفى حين يعتمد النوع الأول على تناقل الكلمات واستخدامها فإن النوع الثانى يسهم فى تحقيق البراعة فى الفيزياء أو المحاسبة أو الرياضيات. ويعد استخدام الصور سواء المتحركة أو الثابتة إلى جانب المثيرات البصرية ثلاثية الأبعاد فرصة جيدة أمام أولئك الأطفال الذين يتميزون بأى نوع أو نمط من هذين النمطين كى يقوموا بعمليات التفكير المختلفة عليها. ويمكن للأطفال الذين يتسمون بالنمط الأول فى التفكير أن يحققوا النجاح فى مجالات الكمبيوتر، والبرمجة، وميكانيكا السيارات، والإعلانات وتصميم المعدات الصناعية، أو القيام برعاية الحيوانات، أما الأطفال الذين يتسمون بالنمط الثانى فيمكنهم تحقيق النجاح فى مجالات

الرياضيات ، والمحاسبة، والهندسة ، والفيزياء، والموسيقى، والمجالات التى تتطلب المهارات الفنية بوجه عام.

وإذا كان هؤلاء الأطفال يشتركون عن غير قصد فى سلوكيات تثير سخرية الآخرين منهم أو تؤدى إلى مضايقتهم فإن ذلك قد يرجع فى جانب كبير منه إلى أنهم تعوزهم القدرة على رؤية أن مثل هذه السلوكيات تعد غير ملائمة، كما أنه قد يرجع من ناحية أخرى إلى قدرتهم على أن يضعوا أنفسهم موضع الآخرين وأن ينظروا إلى مختلف الأمور من تلك الزاوية، ومن ثم يصعب عليهم من جراء ذلك أن يدركوا وجهات نظر الآخرين ومدى اختلافها عن وجهات النظر الخاصة بهم أنفسهم. ويضيف ليتل (٢٠٠٢) Little أن هناك عدداً من السمات التى تميز أولئك الأطفال تتمثل فى وجود كم كبير من المفردات اللغوية لديهم إلى جانب قدرة لفظية مرتفعة، وعدم قدرتهم على أخذ دور الشخص الآخر أو فهم وجهة نظره، وشدة الاهتمام بموضوعات معينة دون غيرها، والذاكرة المتوقدة، والحساسية الزائدة لأنواع معينة من المثيرات الحسية، والانطواء، والاستمتاع بتلك التمرينات التى تقوم على الحفظ والاستظهار دون فهم، والقدرة المنخفضة على الفهم والاستيعاب اللغوى، كما يعانون من العزلة الاجتماعية حيث لا يكون بمقدورهم أن يفهموا الإشارات الاجتماعية أو التعبيرات الوجهية المختلفة.

ويرى نيهارت (٢٠٠٠) Neihart وجالافر وجالافر (٢٠٠٢) Gallagher & Gallagher أن بإمكاننا أن نقوم بالتمييز بين الأطفال الموهوبين الذين لا يعانون من أى إعاقة من ناحية وبين أقرانهم الموهوبين ذوى زملة أسبرجر من ناحية أخرى وذلك فى عدد من النقاط على نحو نعرض له كما يلى:

١ ـ أنماط الحديث: عادة ما تكون أنماط الحديث الى يستخدمها الطفل الموهوب عادية، وقد يستخدم لغة أقرانه الذين يكبرونه فى السن بينما يستخدم قرينه الموهوب الذى يعانى من زملة أسبرجر ألفاظًا غير شائعة، ويكون حديثه غير

متـواصل ومع ذلك فهو يبدو أحـيانًا طليقًا فـى حديثه ويتسم تفكيـره بالأصالة والتحليل.

٢ ـ الاستجابة للروتين: قد يبدى الطفل الموهوب مـقاومة سلبية للروتين ويظهر عدم رضاه عنه وعدم سعادته به، ولكنه مع ذلك غالبًا ما يسايره ويتبعه، ولا يبدى أى نوع من السلوك العـدوانى على أثر ذلك حـيث يدرك أن الآخـرين ينظرون إلى السلوك العـدوانى على أنه غـريب أو شاذ بينمـا يبـدو الطفل الموهوب ذو زملة أسبرجـر متمسكًا بذلك الروتين ولا يتقـبل أى تغير فيه، ومع حـدوث أى تغير فى الروتين سواء فى المنزل أو الفصل فإنه يثـور على ذلك ويتسم سلوكه حينئذ بالعدوانيـة. وبسبب ذلك فـإنه قد يرفض الاشـتراك فى مهـام التعلم العـامة فى المدرسـة، ولا يرى آنذاك أنه قـد فعل شـيـئًا غـيـر عادى، كـمـا أنه لا يدرك أن الآخرين يمكن أن يعـتبروا سلوكـه هذا غريبًا أو شـاذًا أو غير عـادى أو ما إلى ذلك. ويذهب سكوبلر وميسيبوف (١٩٩٢) Schopler & Mesibov إلى أن ذلك إنما يرجع إلى ما يعرف بنظرية العقل أو المعرفة theory of mind والتى تشيـر إلى معـرفة الفـرد ماذا يعرف، وكـيف يعرف وهو الأمـر الذى يؤثر على قيامه بأخذ دور الشخص الآخـر والذى يعنى كما يرى عادل عبد الله (١٩٩٢) وضع الفـرد لنفسـه مكان شخص آخـر والنظر إلى الأمور المخـتلفة بعـينى هذا الشخص الآخر وإدراك وجهة نظره حولها وكيف يمكنه أن يتصرف فيها.

٣ ـ اضطراب الانتبـاه: هناك بعض المشكلات التى تؤثر على الانتباه من جـانـب كلا الفـئتيـن وتؤدى إلى تشتـته، وعندمـا يحدث ذلك فـإن أسبـابه بالنسبـة للطفل الموهوب ترجع عادة إلـى عوامل أو أسبـاب خارجيـة حيث تكون هى المسـئولة عن تشتـت الانتباه فى مـثل هذه الحالة بينمـا ترجع إلى أسبـاب داخلية بالنسـبة لقرينه الموهوب من ذوى زملة أسـبرجر الذى عادة ما يؤدى تشـتت انتباهه إلى انخفاض مستوى أدائه المدرسى.

٤ ـ البشـاشة: غالـبًا ما يشـارك الطفل الموهوب فى البشـاشة المتبـادلة التى تتضـمنها

المواقف الاجتماعية المختلفة بينما نجد أن الطفل الموهوب من ذوى زملة أسبرجر يمكنه أن يلعب بالكلمات فقط وأن يبدع فى ذلك، ولكنه رغم هذا لا يفهم تلك البشاشة التى تتطلب التبادل الاجتماعى فلا يضحك على الأشياء التى تعد مضحكة بالنسبة للآخرين، ولا يفهم بسهولة معنى النكات التى يطلقها البعض بين حين وآخر.

٥ ـ التآزر الحركى: وفى حين يتسم معظم الأطفال الموهوبين بالتآزر الحركى الجيد حيث يتمكنون من إبداء ذلك بمستوى متميز أو معقول على الأقل وذلك فى غالبية المواقف التى يتعرضون لها فإن مابين ٥٠ ـ ٩٠٪ من أقرانهم الموهوبين ذوى زملة أسبرجر لا يكون بإمكانهم أن يصلوا إلى مستوى قريب من ذلك حيث يتسمون بقصور واضح فى تآزرهم الحركى.

٦ـ الانفعالات: وبينما تكون انفعالات الأطفال الموهوبين ملائمة لتلك المثيرات التى يتعرضون لها، وتكون استجاباتهم الانفعالية على نحو يتفق معها، ولا تتسم بالتطرف ارتفاعًا وانخفاضًا فإن انفعالات أقرانهم الموهوبين من ذوى زملة أسبرجر تكون غير ملائمة لمثل هذه المثيرات حيث قد تزيد أو تقل عن المتوقع أو حتى قد لا تتفق كلية مع الموقف. كما أنهم من جانب آخر يتسمون بوجود قصور فى التعاطف من جانبهم مع الآخرين إذ أنهم لا يستطيعون أن يضعوا أنفسهم موضع هؤلاء الآخرين، ومن ثم لا يكون بمقدورهم أن يدركوا جيداً كيف يفكر الآخرون فى المواقف المختلفة وكيف تكون مشاعرهم وانفعالاتهم خلالها وذلك على العكس من أقرانهم الموهوبين حيث يكون بمقدورهم إبداء قدر كبير من التعاطف مع الآخرين، كما يمكنهم أن يأخذوا دورهم فيضعوا أنفسهم مكانهم ويدركوا ما عساها أن تكون مشاعرهم وانفعالاتهم فى مثل هذه المواقف وكيف يمكنهم أن يتصرفوا خلالها.

٧ ـ البصيرة: وفى حين يتسم الأطفال الموهوبون ببصيرتهم الجيدة أو حتى الحادة التى يتمكنون بموجبها من إدراك مشاعر وانفعالات وتصرفات الآخرين فى مختلف

المواقف وما يمكن أن يكمن خلف ذلك من أسباب وعوامل متباينة، والتى تمكنهم من جانب آخر من إدراك وتحليل ما يتعرضون له من مواقف وبالتالى تحديد أنسب السبل للتعامل خلالها وانتهاز الفرص والاستفادة منها قدر الإمكان فإن أقرانهم الموهوبين من ذوى زملة أسبرجر لا تكون بصيرتهم كذلك فلا يعون مشاعر واحتياجات واهتمامات الآخرين، ولا يهم أى منهم سوى أن يتحدث عن موضوع يفضله هو ويمثل موضوع اهتمام من جانبه دون مراعاة لمن يستمع إليه. كما أنهم كذلك قد يقاطعون الآخرين وهم يتحدثون، أو يقومون بفرض أنفسهم عليهم أثناء الحديث. وقد يرجع ذلك إلى أنهم يفتقرون إلى ما يعرف بالوعى الاجتماعى، وهو الأمر الذى يفسر وجود قصور فى بصيرتهم الاجتماعية.

٨ ـ النمطية: من الملاحظ أن سلوك وحديث بعض الأطفال الموهوبين ذوى زملة أسبرجر دون غيرهم يتسم بالنمطية إذ نجدهم يسيرون فى السلوك والحديث وفق قوالب جامدة لا يمكن لهم أن يبتعدوا عنها قدر أنملة، وتكون ردود أفعالهم لأى تغيير فى ذلك متطرفة بينما لا يكون سلوك أو حديث أقرانهم الموهوبين على مثل هذه الشاكلة مطلقًا حيث يتسمون بالابتكار والإبداع والتجديد وذلك بشكل ملحوظ.

٩ ـ الوعى الاجتماعى : يدرك الأطفال الموهوبون أنهم يختلفون عن الآخرين ، ويكون بمقدورهم فى الوقت ذاته أن يحددوا بدقة تلك الأسباب التى تدعو إلى ذلك بينما نجد أن الأطفال الموهوبين ذوى زملة أسبرجر على الجانب الآخر وإن كانوا يدركون اختلافهم وتميزهم عن الآخرين فإنه لا يكون بمقدورهم أن يعوا سببًا لذلك.

١٠ ـ التفاعلات الاجتماعية: وفى الوقت الذى يستطيع الأطفال الموهوبون أن يقيموا خلاله صداقات عديدة مع الآخرين لا يكون بمقدور أقرانهم الموهوبين ذوى زملة أسبرجر أن يعرفوا كيف يمكنهم أن يقيموا مثل هذه الصداقات على

الرغم من رغبتهم فى إقامتها علمًا بأنهم لا يستطيعون من جانب آخر أن يحافظوا على تلك الصداقات التى قد تجمعهم بغيرهم من الأقران.

سادسا: الأطفال الموهوبون المتعسرون فى القراءة:

يشير عادل عبد الله (٢٠٠٢ ـ ب) إلى أن الأطفال الموهوبين هم أولئك الذين يتم تحديدهم من قبل أشخاص مؤهلين مهنيا على أنهم يتمتعون بقدرات بارزة تجعل بمقدورهم أن يحققوا مستوى مرتفعًا من الأداء. ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى برامج وخدمات تربوية متميزة تتجاوز ما يحتاجه أقرانهم العاديون فى إطار البرنامج المدرسى العادى وذلك فى سبيل تحقيق إنجاز أو إسهام أو إضافة لأنفسهم ولمجتمعهم وذلك فى واحد أو أكثر من عدة مجالات للموهبة تحددها ريم (٢٠٠٣) Rimm بمجالات ستة للموهبة فإنها ترى مع ذلك أن بعض الأطفال الموهوبين قد يعانون أحيانًا من إعاقات مختلفة من بينها عسر القراءة، ومع أنهم قد يتمتعون بقدرات هائلة فى التفكير المجرد، أو التواصل اللفظى الفائق إلى جانب مهارات بارزة فى حل المشكلات فإنهم قد يعانون فى ذات الوقت من إعاقات فى عدد من المجالات بحيث تبدو الإعاقة فى واحد أو أكثر من المجالات التالية:

١ ـ الذاكرة قصيرة المدى.

٢ ـ المهارات المكانية.

٣ ـ المعالجة البصرية للمعلومات.

٤ ـ المعالجة السمعية للمعلومات.

٥ ـ التآزر البصرى ـ الحركى.

وعندما لا يستطيع الطفل الموهوب أن يقوم بقراءة نص مكتوب أو يجد صعوبة فى التعامل مع الأرقام فإن ذلك الأمر يؤدى إلى العديد من الآثار السلبية التى تتجاوز الطفل فى حد ذاته حيث يعد كذلك أمرًا مربكًا لكل من الوالدين والمعلمين والراشدين الذين يتعاملون مع الطفل بشكل مباشر ففيما يتعلق بالطفل نلاحظ أن

عسر القراءة لدى الطفل الموهوب يؤدى إلى شعوره بالإحباط وفقد الثقة بالنفس مما قد يقوده إلى العزلة والبعد عن الآخرين، أما بالنسبة للوالدين والمعلمين فإنهم قد يجدون فى ذلك أمرًا صعبًا يؤدى بهم إلى الشك فى قدرات الطفل ومهاراته ما لم يجدوا التوجيه والإرشاد من جانب أشخاص مؤهلين للتعامل مع مثل هذا الطفل فيقدموا لهم الدعم اللازم الذى يتمكنون بمقتضاه من الاهتمام بجوانب القوة لدى الطفل ورعايتها والانتباه إلى جوانب الضعف ومحاولة تنميتها حتى يمكن رعاية موهبة الطفل وتنميتها وتحقيق الاستفادة منها.

ويشير برادفورد (١٩٩٩) Bradford إلى أنه كان يتم النظر إلى عسر القراءة على أنها اضطراب مستقل، ولم يتم النظر إليها كأحد أنماط اضطرابات التعلم بل كنمط خاص من أنماط تلك الصعوبات إلا خلال العقد الماضى أو العقدين الماضيين. ويرى كمال دسوقى (١٩٨٨) أن عسر القراءة يعنى عجز الطفل عن القراءة أو عطب فى الوظيفة القرائية من جانبه أو هو تعطل فى قدرته على القراءة أو على فهم ما يقرأه سواء بطريقة صامتة أو جهرية مع عدم وجود أى عيب من عيوب الكلام لديه وعدم وجود أى خلل فى جهازه الكلامى. وعلى ذلك يرى فيول (٢٠٠١) Viall أن هذه المشكلة تمثل اضطرابا خاصا من اضطرابات التعلم يعانى الطفل خلاله من صعوبة فى القراءة على الرغم من أنه تكون لديه القدرة المناسبة على التعلم، ويتمتع بمستوى ذكاء كاف لذلك بل أنه فى بعض الأحيان قد يكون موهوبًا، والأكثر من ذلك أنه قد يتمتع بالموهبة العقلية وهذا ما دفع البعض كى يشبهه بعمى الألوان color blindness حيث يصيب الأفراد على الرغم من وجود قدرات متميزة لديهم. ويكثر هذا الاضطراب بين البنين قياسًا بالبنات حيث تصل نسبته إلى ٢ أو ٣ للبنين فى مقابل (١) للبنات. وترى إيدن وآخرون (٢٠٠١) Eden et. al أن هذه المشكلة ليست سمعية فقط، ولا بصرية فقط، ولكنها مشكلة سمعية بصرية معا فى ذات الوقت حيث يؤكدون أن الحروف بالنسبة لهؤلاء الأطفال تبدو وكأنها تتحرك من مكانها أو تقفز إلى مكان آخر بحيث يصعب عليهم السيطرة

عليهـا مما يجعل مـهاراتهم فى القراءة ضـعيفـة، ويؤدى إلى صعـوبات فى الذاكر ة قـصيـرة المدى، وإلى ضـعف فى مـهاراتـهم المكانية الـبصـرية مع أن تلك المهـارات الأخـيرة قـد تكون جـيـدة لدى بعـضهم. وتـضيف كـانتـراوتز وأندروود (١٩٩٩) Kantrowitz & Underwood أن الطفل الذى يعـانى من عـسر القـرادة غـالبًا مـا يكون سـريعًا فى أداء الألعـاب المختلفـة وألعاب المكعـبات، ولا يقل بأى حـال من الأحوال عن أقـرانه العاديين فى مـثل سنه إلا فى عدم قدرتـه على القراءة إذ أن هذه المشكلة تتـعلق فقط بالكلمات المكتـوبة وليس بالكلمات المنطـوقة أى أن المشكلة لا تتعلق بالكلام، ومن ثم فإنهـا تتحدد فى عدم القدرة على القراءة والتـهجى والكتابة، وأحيانًا عدم القدرة على التعامل مع الأعداد أو الأرقام.

وإذا كان الطفل الذى يعـانى من عسر القـراءة يعانى من مشكلات فى التـهجى والقراءة والكتابة فـإنه مع ذلك قد يكون موهوبًا من الناحية العقلـية. ومما لا شك فيه أن مثل هذا الطفل لا تكون لديه مشكلة فى فـهم معنى الكلمات، أو فى تذكر شكل الحروف كل على حدة، أو فى رؤية أى شئ آخر خلاف ذلك النص الذى يفترض أن يقـرأه، وهذا مـا دفع العلمـاء إلى القـول بأن أساس هـذا الاضطراب إنما يرجع إلى مشكلة معينة من مراكـز اللغة بالمخ ترجع جذورها إلى مرحلة الجنين حيث يرون أن هناك شيئًا ما قد أحدث خللا فى الخلايا العـصبية المسئولة عن تلقى المعلومات حول تلك الأحداث التى تتـغير وبسرعة منهـا الكلمات وحركتـها بطبيعـة الحال. وتعرف هذه الخلايا العـصبية بالخلايا الـكبيرة Magno - cells (large cells) «فى مـقـابل الخلايا الصغيرة Parvo - cells (small cells) المسئولة عن إدراك الأنماط والألوان» وتقوم بنقل الدفـعات impulses الكهربية من شـبكية العين retina of eye إلـى المخ حتى يتم إدراك التغيرات أو الحركـات السريعة التى تحدث، ويرى بعض العلماء أن هذه الخـلايا فى حـالة عـسر القـراءة تعـمل بشكل بطء للـغاية عن المعـتـاد، وأن الفـحوص التـى قامـوا بإجـرائها على الأطفـال قـد أكدت وجـود شـذوذ فى شكل ومـوضع هذه الخـلايا، وأن مـثـل هذا العـيـب الموجـود فى تلك الخـلايا يجـعل من

الصعب على الأطفال القيام بالقراءة حيث يكون التحكم فى الحركات السريعة للعين وهو الأمر الذى يجعل من تفسير نص معين أمراً صعبا بالنسبة لهم.

ومع ذلك هناك بعض جو انب للقوة تميز مثل هؤلاء الأطفال فى ثلاثة جوانب أساسية تتحقق الأستفادة المرجوة لهم فيها على أثر أى جهود تبذل من جانبنا لها صلة بها، وهذه الجوانب الثلاثة هى:

١ ـ الإبداع أو الابتكارية creativity

٢ ـ التآزر الجسمى physical co - ordination

٣ ـ التعاطف مع الآخرين empathy with others

ومن الجدير بالذكر أنه يمكننا أن نلاحظ بشكل جلى أن هؤلاء الأطفال يمكنهم الإبداع والابتكار فى الأداء العملى للمهام المختلفة إلى جانب الرسم الابتكارى والخيالى، والمهارة فى الألعاب الرياضية والألعاب الجماعية والسباحة والتزلق وغيرها من الأنشطة حيث يجدون متعة كبيرة فى ممارستها ويبتكرون فيها وهو الأمر الذى يتطلب التآزر الجسمى الذى قد يجده بعضهم أمرًا صعبًا، كما أن معظم هؤلاء الأطفال يخبرون مشاكل وإحباطات عديدة فى المدرسة، ويتعلمون التركيز على خبرات الآخرين فيما يتعلق بتلك المشكلات، وهو ما يجعلهم أكثر ميلاً للتعاطف معهم وذلك بشكل واضح وجلى.

ولعسر القراءة عدد من الأسباب لا يرتبط بالوالدين وأسلوبهما فى تربية الطفل من قريب أو بعيد، ولكن الوالدين هما اللذان يدفعان إلى الاهتمام بمثل هذه المشكلة وذلك على أثر اكتشافهما وجود شئ ما خطأ يعوق تقدم طفلهما عندما يكون متمتعًا على الأقل بمستوى متوسط من الذكاء ولكنه مع ذلك يفشل فى تعلم القراءة والكتابة، ولا يستطيع من جانب آخر أن يساير حتى أقرانه العاديين فى مثل سنه. وجدير بالذكر أن السبب فى ذلك لا يعود قطعًا إلى ضعف السمع أو الإبصار وإن كان وجود مشكلة فى أى من هاتين الحاستين خلال طفولته المبكرة يمكن أن يؤدى

إلى ذلك، إلا أن الاكتشاف المبكر لها من شأنه أن يؤدى إلى تحسن الحالة بشكل جيد، وإنما يعود السبب بالدرجة الأولى إلى اختلال الأداء الوظيفى للمخ تقوم المراكز السفلى lower به على أثر ذلك بتشويش الصور والأصوات قبل أن تصل إلى المراكز الأعلى الأكثر ذكاء على الرغم من أن الأذنين والعينين تعمل بشكل جيد، ولذلك فإن الفحص النيورولوجى الشامل للطفل له أهميته فى هذا الصدد حيث يتضمن فحص السمع والإبصار والتطور النيورولوجى والتآزر والإدراك البصرى والسمعى والذكاء والتحصيل الدراسى، كما يمكن أيضًا أن نقوم بإحالة الطفل إلى أخصائى تخاطب أو أخصائى فى عسر القراءة مما قد يكون له أثر بالغ فى هذا الصدد من خلال مردوده الإيجابى.

ويرى البعض أن عسر القراءة أو مشكلات القراءة بشكل عام قد ترجع إلى عدة أسباب أساسية تأتى الأسباب التالية فى مقدمتها:

١ ـ أساليب تدريس للقراءة غير فعالة تعتمد بالدرجة الأولى على تناول الكلمة بشكل عام أو تعتمد على الأسلوب الكلى . holistic

٢ـ وجود صعوبة فى التناول اللغوى تحول دون إدراك الطفل للحروف والأصوات وتمييزها بشكل جيد.

٣ ـ وجود مشكلات فى السمع والإبصار يعانى الطفل منها منذ فترة قد تمتد إلى عدد غير قليل من السنوات تكون قد بدأت منذ طفولته المبكرة.

٤ ـ وجود صعوبة فى الإدراك السمعى من جانب الطفل تحول دون تمييزه للأصوات التى يسمعها.

٥ ـ وجود صعوبة فى الإدراك البصرى من جانبه تحول دون إدراكه لشكل الحروف والتمييز بينها، وتؤدى مع صعوبة الإدراك السمعى إلى صعوبة واضحة فى التآزر السمعى ـ والبصرى تعمل على تفاقم المشكلة.

وبالرجوع إلى تلك الأسباب نلاحظ أن بإمكاننا التحكم الجيد فى تلك الآثار

السلبية التى يمكن أن تترتب على السببين الأول والثانى وذلك باختيار أساليب تدريس فعالة للقراءة تمكن الطفل من التعرف الجيد على الحروف وأشكالها، وعلى المقاطع المختلفة ، والربط بينها وبين الأصوات الدالة عليها مما قد يساعده على التناول اللغوى الجيد، ويرفع بالتالى من مستواه فى التهجى والقراءة والكتابة، وفى الفهم والاستيعاب بشكل عام. وبذلك تتبقى لدينا الأسباب الثلاثة الأخيرة والتى يتضح أنها هى التى تمثل لب المشكلة وتؤدى إليها، ويمكن أن تندرج هذه الأسباب الثلاثة تحت مجموعتين من العوامل ترجع إليهما المسئولية المباشرة عن حدوث مثل هذه المشكلة وهو الأمر الذى يلقى بظلاله بشكل مباشر على أساليب التقييم التى يمكن اللجوء إليها فى سبيل التوصل إلى تشخيص جيد للمشكلة، وتحديد أولئك الأطفال الذين يعانون منها، والتعرف على تلك الأسباب التى تكون قد أدت إلى ذلك مما قد يساعدنا فى اقتراح أساليب التدخل الممكنة ، واختيار الأنشطة والمهام المناسبة فى إطار برنامج تدخل مناسب سواء كان تربويًا أو علاجيًا أو حتى إرشاديًا للوالدين وذلك فى السن المناسب للطفل حتى لانكون قد تأخرنا عن تناول المشكلة مما قد يكون له عظيم الأثر والمردود الإيجابى على الطفل.

ويرى برادفورد (١٩٩٩) Bradford أن هاتين المجموعتين من العوامل المسئولة عن تلك المشكلة إنما تتمثل بشكل أساسى فيما يلى:

١ ـ مجموعة العوامل الوراثية.

٢ ـ مشكلات السمع لدى الطفل فى سن مبكرة.

وبالرجوع إلى كل مجموعة من هاتين المجموعتين نلاحظ أن لها آثارها المباشرة على الطفل، وبالتالى فإن تحديدها وتشخيصها الجيد من خلال الفحوص المختلفة، والتعرف على تلك الأعراض الدالة عليها يمكن أن يسهم بدرجة كبيرة فى الحد من الآثار السلبية المترتبة عليها. ويمكن تناول هاتين المجموعتين على النحو التالى:

أولاً: مجموعة العوامل الوراثية.

لسنا فى حاجة هنا إلى القول بأن الوراثة هى انتقال سمات من الآباء والأجداد

إلى الأبناء والأجيال التالية، ولكن ما نريد أن نؤكد عليه هو أنه ليس بالضرورة أن يكون للوالد الذى يعانى من عسر القراءة أطفال على شاكلته وذلك على الرغم مما توصلت إليه وكشفت عنه العديد من الدراسات الحديثة من وجود جين معين يعد هو المسئول الأول عن مثل هذه المشكلة. ومع ذلك فهناك عدة حقائق هامة نستطيع أن نتبينها من خلال هذه المجموعة من العوامل يمكن أن نعرض لها كما يلى:

١ ـ أن هذه المشكلة تنتشر بين الأشاول من الأطفال بدرجة كبيرة.

٢ ـ أنها تنتشر بين البنين بشكل أكثر من البنات.

٣ ـ أن هناك جينًا معينًا يعد هو المسئول عنها.

وإذا ما عدنا أدراجنا إلى تلك الحقائق كى نتبينها فسوف يتضح لنا عند تناول الحقيقة الأولى كما يشير برادفورد (١٩٩٩) Bradford أن كون مثل هذه المشكلة ترتبط بعوامل وراثية لا يعنى مطلقًا كما ذكرنا سلفًا أن الوالد الذى يعانى من عسر القراءة سوف يكون لديه طفل يعانى منها هو الآخر، كما أن انتشارها بين الأشاول من الأطفال لا يعنى كذلك أن كل طفل أشول سوف يعانى من تلك المشكلة لكن الحقيقةأن رسم المخ لمثل هؤلاء الأطفال يوضح أن مجموعات الخلايا التى تقبع تحت سطح المخ فى الجانب الأيسر قد انتقلت إلى السطح أثناء نمو المخ خلال مرحلة الجنين، ولكنها مع ذلك لم تنتقل بطريقة صحيحة، وتعرف هذه الخلايا باسم الخلايا الخارجية أو البرانية (الأكتوبية) ectopic وتوجد مجموعة الخلايا الأكتوبية هذه بصفة أساسية فى الجزء الأيسر والأمامى من المخ وهما المنطقتان ذات الأهمية بالنسبة للقراءة والكتابة. وتؤكد إيدن وآخرون (٢٠٠١) Eden et. al على ذلك من خلال دراستهم التى أجروها على عينة من الأطفال قوامها ٣٧ طفلاً تم تقسيمها إلى مجموعتين ضمت الأولى عشرين طفلاً يعانون من عسر القراءة بينما ضمت الثانية سبعة عشر طفلاً يقرأون بشكل عادى، وتم تصويرهم وهم يقرأون وكذلك وهم يحاولون التعرف على النقاط المتحركة على شاشة كمبيوتر. وأسفرت النتائج عن أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لديهم مشاكل فى المهمتين معًا وهو الأمر

الذى يرجع إلى منطقة بالمخ تعرف بالفص الجدارى الأيسر هى المسئولة عن أداء هاتين المهمتين، وهو ما يعنى أن مشكلة واحدة بالمخ هى المسئولة عن أدائهما معًا، وهى المسئولة بالتالى عن عسر القراءة.

وإلى جانب ذلك هناك منطقة أخرى بالمخ تعرف بالجهاز الخلوى المتضمن للخلايا الكبيرة magno - cellular system هو المسئول عن القدرة على رؤية الصور المتحركة يكون أصغر بعض الشئ لدى أولئك الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة وهذا يجعل القراءة بالنسبة لهم أصعب بعض الشئ حيث يكون على المخ أن يفسر بسرعة تلك الحروف والكلمات المختلفة التى تراها العينان فى الوقت الذى يصور فيه مثل هذه الحروف والكلمات والجمل. وإلى جانب ذلك فإن استخدام رسم المخ الكهربى electroencephalogram EEG يوضح وجود نشاط زائد للمخ فى جانبه الأيمن عند بداية تعلم الطفل للقراءة، وزيادة هذا النشاط فى الجانب الأيسر مع التقدم فى القراءة، ومع ذلك فإن المخ يظهر تباينًا غير عادى فى النشاط بين الجانبين الأيمن والأيسر بالنسبة لمثل هؤلاء الأطفال الذين يعانون من هذه المشكلة التى تتمثل فى عسر القراءة.

أما بالنسبة للحقيقة الثانية والتى تتعلق بانتشار هذه المشكلة بين البنين بدرجة أكبر من البنات حيث كما أسلفنا يبلغ معدل انتشارها بين البنين ٢ أو ٣ فى مقابل (١) للبنات فإن ذلك يرجع إلى أن النمو العقلى للطفل يتأثر بهرمون الذكورة المعروف بالتستوستيرون testosterone حيث يتأثر جهازه المناعى immune system بالزيادة المفرطة لهذا الهرمون، وهو ما يمكن أن يؤدى إلى العديد من المشكلات للطفل كشدة الحساسية لمواد معينة، والربو، وعسر القراءة. وبالتالى يكون من المنطقى أن يزداد معدل انتشار مثل هذه المشكلة بين البنين قياسًا بالبنات وهو الأمر الذى أكدته العديد من الدراسات الحديثة فى هذا المجال.

وبالنسبة للحقيقة الثالثة التى تتعلق بوجود جين معين يعد هو المسئول الأول عن هذه المشكلة فإن نتائج العديد من الدرسات الحديثة تؤكد على هذه القضية ، وفى

هذا الإطـار ترى كـانتراوتز وأندروود (١٩٩٩) Kantrowitz & Underwood أن الباحثين قد توصلوا إلى رؤية واضحة لسـبب حدوث هذه المشكلة باستخدام التقنية الحديثة حيث يوضح رسـم المخ أنه عندما يحاول هذا الطفل القيام بتشـفير الكلمات فإن مناطـق معينة فى الجـزء الخلفى من المخ تنخفـض درجة إثارتها بينـما تزداد إثارة مناطق أخرى فى الجزء الأمامى، وقد أكدتا ذلك فى دراستهما التى تم إجراؤها على ستـة أولاد يعانون من عسر القـراءة وسبعـة من أقرانهم العـاديين تم رسم المخ لهم جميعًـا، وطلبتا منهم أن يؤدوا ثلاث مهام مـختلفة ذات درجة كبيـرة من الأهمية فى هذا الخصـوص تمثلت فى المهام التـالية التى تتعـلق بالتنغيم والتمـييـز الصوتى وهى جميعًا ذات مغزى كبير فى هذا الإطار، وهذه المهام هى:

١ ـ أن يقوموا بترديد نغمتين موسيقيتين كل على حدة.

٢ ـ أن يقومـوا بالتميـيز بين كلمات حـقيقـية منطوقة وبين بعض الهـراء الذى كان يحدث حولهم آنذاك.

٣ ـ أن يقوموا بتحديد المقاطع المنغمة التى كانوا يستمعون إليها.

وقد وجدتا أن الفـرق الوحيد بين المجموعتـين قد تمثل فى المهمةالثالثـة الخاصة بالتنغـيم حيث قلت درجـات الأطفال الذين يعـانون من عسـر القراءة عن أقـرانهم بدرجة دالة، وأوضـح رسم المخ أن هناك مناطق فى الجزء الأمامى من المخ قد ازدادت إثارتهـا وهذا يعنى أن هناك مـشكلة لهؤلاء الأطفـال فى تحليل أنماط الصـوت، وهو الأمر الذى يؤكـد على الأساس الوراثى. وهذا ما دفع فاجـرهايم وآخرون (١٩٩٩) Fagerheim et. al. إلى اختبار أسرة تزداد هذه المشكلة بين أعضائها والقيام بفحص ثلاثين عضوًا منهم فوجدوا أن أحد عشر عضوًا منهم يعانون من عسر القراءة، وعند تحليل عينات من الدم من كل أعضاء هذه الأسرة حتى يتسنى تحليل الجينات الوراثية تم اكتـشاف وجود تتابع قـصير للمـادة الجينية التى يبـدو أنها هى المسئولة عن ميل أعضاء تلك الأسرة إلى عسر القراءة، وعلى ذلك يرى هؤلاء الباحثون أنه عن طريق الاكتشاف المبكر لهذا الجين يمكن تفعيل دور العوامل البـيئية بدرجة كبيرة حيث يتم

تحديد التدريب المناسب فى السن المناسب حتى يمكن للطفل أن يتخلص من هذه المشكلة. ويضيف كونر (٢٠٠٢) Conner أن النتائج التى أسفرت عنها دراسة ٢٠٨ أسرة بمركز دراسة الجينات البشرية فى أوكسفورد Oxford والمعروف باسم Wellcome Trust Center For Human Genetics توضح أن السبب الرئيسى فى هذا الاضطراب إنما يرجع إلى شذوذ فى الكروموزوم رقم ١٨ وأن ذلك يعد هو الأكثر ارتباطًا بالمشكلة حيث هو المسئول عن مشكلات التهجى والقراءة التى تنتشر بين أفراد تلك العينة.

ثانيًا: مشكلات السمع فى سن مبكرة.

قد يتعرض الطفل خلال السنوات الخمس الأولى من عمره للعديد من نزلات البرد وآلام الحلق، ومع استمرار تعرضه لها فإن ذلك يمكن أن يؤثر سلبًا على أذنيه من حين إلى آخر مما يكون من شأنه أن يعوقه عن سماع الأصوات المختلفة والتمييز بينها، ومع عدم قدرته على سماع الصوت وتمييزه فلن يكون بمقدوره أن ينطق به. وإذا كان الأثر أخف وطأة فسوف يكون هناك تشويش فى تمييز الأصوات يؤدى بالقطع إلى مشكلات فى التهجى والقراءة وربما فى تناول الأعداد يتبعها بالضرورة مشكلات فى الكتابة. وقد يكون من الصعب على الوالدين اكتشاف السبب فى ذلك إلى أن يفطن الطبيب لهذا الأمر ويكتشفه، ولكن كلما تأخر اكتشاف الأمر تراكمت الآثار السلبية الناجمة عنه، وظهر ذلك جليًا على الطفل حيث يتأثر مستوى القراءة لديه إلى جانب استخدامه للغة وذلك بشكل سلبى إذ أنه مع النمو وخاصة مع نمو المخ لا يستطيع المخ أن يربط بين تلك الأصوات التى يسمعها الطفل مع العلم بأن التطور المبكر للأصوات والكلمات يعد جوهريًا فى سبيل تطور قدرة الطفل على استخدام اللغة والقراءة. ولكن عندما يزول السبب الذى يؤدى إلى مثل هذه الآلام فإن ذلك من شأنه أن يؤدى إلى تحسن قدرة الطفل على استخدام اللغة والتمييز بين الأصوات والتهجى والقراءة وبالتالى تحسن قدرته على الكتابة. وعلى ذلك ترى باتريشيا هاماجوشى (٢٠٠١) Hamaguchi,P أن أول سؤال يجب أن يوجهه

الوالد لنفسه عندما يلاحظ مثل هذه المشكلة من جانب طفله ينبغى أن يتعلق بمدى وجود مشكلة فى السمع يعانى الطفل منها، ومن ثم يقوم على الفور بعرضه على الطبيب حتى يتسنى له إجراء فحص دقيق وشامل على جهازه السمعى، وتقييم مهاراته اللغوية حيث توضح نتائج دراسات الحالة أن هناك بعض الأطفال الذين خضعوا لبرامج التدخل المبكر فى سبيل علاج مشكلات السمع لديهم مما أدى إلى حدوث نتائج إيجابية ملموسة وذلك فى قدرتهم على التهجى والقراءة والكلام والمهارات اللغوية.

ويضيف البعض أن الجمع بين هاتين المجموعتين من الأسباب اللتين عرضنا لهما للتو يؤدى إلى مجموعة ثالثة من الأسباب أشد ضراوة وأكثر تأثيراً على الأطفال حيث تؤدى إلى مستوى شديد أو حاد من عسر القراءة. وهذا يعد بطبيعة الحال أمراً منطقيًا حيث أن كل مجموعة من هاتين المجموعتين على حدة لها تأثيرها السلبى الشديد على الطفل، فما بالنا عندما يجتمع تأثير المجموعتين معًا عليه. ونحن نعتقد أن علاج هذه المشكلة فى تلك الحالة يجب أن يبدأ أولاً بعلاج آثار المجموعة الثانية وما يترتب عليها، ثم ننتقل بعد ذلك إلى المجموعة الأولى.

سابعًا: الأطفال الموهوبون مضطربو الانتباه:

يعد الأطفال الموهوبون مضطربو الانتباه موهوبون من ناحية فى جانب أو أكثر من جوانب الموهبة، ولكنهم من ناحية أخرى يعانون من قصور الانتباه أو من النشاط الحركى المفرط أو من كليهما معًا. وعادة ما يكون مثل هؤلاء الأطفال منخفضى التحصيل أو كسولين فيما يتعلق بالأداء المدرسى. ولكنهم مع ذلك يعدون أكثر ذكاء من أولئك الأطفال العاديين الذين لايعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى المفرط كما يرى زنتول (١٩٩٧) Zentall على الرغم من أن سلوكياتهم السلبية قد تعوق أداءهم الجيد على الاختبارات الجمعية. ومع أن ذكاء هؤلاء الأطفال المرتفع قد يساعدهم فى التغلب على بعض التحديات التى تواجه

أقرانهم مضطربى الانتباه فإن ذلك لا يتم فى الغالب إلا بدرجة محدودة، وعندما يحدث هذا الأمر فإن الطفل يقوم بمقتضاه بالتعويض الذى يساعده على أن يبدو عاديًا، وبالتالى فإنه غالبًا ما يتم استبعاد أولئك الأطفال على أثر ذلك من تلك البرامج التى يتم إعدادها للأطفال الموهوبين. وهناك مجموعة من السمات التى تميز الأطفال الموهوبين مضطربى الانتباه يمكن أن نعرض لها على نحو مختصر وذلك كما يلى:

١ ـ عادة ما يطلق الطفل النكات أو التوريات فى أوقات غير مناسبة.

٢ ـ يتضايق من المهام الروتينية ويرفض القيام بها.

٣ ـ يتسم بالنقد الذاتى ولا يقبل الفشل.

٤ ـ يميل إلى السيطرة على الآخرين.

٥ـ يفضل أن يبقى وحيدًا.

٦ ـ يجد صعوبة فى الانتقال من موضوع إلى آخر عندما يكون مستغرقًا فى أداء شئ ما.

٧ ـ غالبًا ما يختلف مع الآخرين ويعبر عن ذلك لفظيًا بصوت مرتفع وبطريقة ديكتاتورية تظهر فيها نزعته إلى السيطرة.

٨ ـ يتسم بحساسيتة الانفعالية المرتفعة، وقد تكون ردود فعله للمثيرات الانفعالية المختلفة مفرطة وذلك بشكل واضح.

٩ ـ لايهتم بالتفاصيل المختلفة المرتبطة بالموضوع الذى يتناوله، وغالبًا ما يقوم بأداء المهام المناطة به بطريقة فوضوية وغير منظمة.

١٠ ـ يرفض أن يتقبل السلطة فيخرج عليها ويصير عنيدًا، ومن ثم يرفض أن يمتثل للسلطة فى المدرسة أو المنزل.

ومن هذا المنطلق فإننا عادة ما نجد أن المعلمين يميلون إلى عدم الرضا عن التعامل مع هؤلاء الأطفال ويرون أنهم لا يستحقون أن ينتظموا فى تلك البرامج

التى يتم إعدادها للأطفال الموهوبين، كما أن الوالدين يجدان أنه من الصعب التعامل مع أولئك الأطفال أو العيش معهم، أما الأقران فإنهم عادة ما يرفضونهم، وبالتالى فإن أولئك الأطفال الموهوبين الذين يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى المفرط يجدون أن الحياة بالنسبة لهم لا تمثل سوى سلسلة من التفاعلات السلبية حيث لا تتوفر لهم على أثر ذلك إلا فرص ضئيلة لتحقيق الإنجاز.

ويضيف منداجليو (١٩٩٥) Mendaglio أن مستوى ذكاء هؤلاء الأطفال يجعلهم يشعرون بالاختلاف عن أقرانهم، ولكنهم مع ذلك لا يكونوا قادرين على القيام بتغيير سلوكياتهم غير الملائمة بإرادتهم، كما أنهم فى ذات الوقت يدركون ما يعانونه من قصور أكاديمى وهو الأمر الذى يسبب لهم غضبًا كبيرًا واستياء شديدًا، أما حينما يتم التعامل معهم كأطفال موهوبين ويتم تسكينهم من جانب آخر فى برامج للموهوبين فإن ذلك قد يؤدى بهم إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين، ويزيد كذلك من تقديرهم لذواتهم. ونحن نرى من جانبنا أنه يجب أن يعمل القائمون على رعاية هؤلاء الأطفال على الاستفادة من مثل هذا الأمر بدرجة كبيرة، وعلى هذا الأساس فإن برامج الرعاية والأساليب المختلفة التى يمكن إتباعها خلالها يجب أن تعتمد على ذلك الأمر وتقوم عليه.

ومن جانب آخر تشير لوفيكى (١٩٩٤) Lovecky إلى أن هناك نسبة كبيرة من هؤلاء الأطفال يتسمون بالإبتكارية والإبداع وهو الأمر الذى يميز الكثير من أعمالهم، ومع ذلك فهناك فرق جوهرى بينهم وبين أقرانهم الموهوبين غير المضطربين فى هذا الصدد يتمثل فى قدرة أقرانهم الموهوبين غير المضطربين على تنظيم أفكارهم وترتيبها فى نتاج إبتكارى، والاحتفاظ بانتباههم للمهام التى يؤدونها، والإبقاء على اهتمامهم بها حتى ينتهوا منها وهو الأمر الذى لا يقدر عليه أولئك الأطفال الموهوبون مضطربو الانتباه حيث تتوارد إلى أذهانهم أفكار عديدة قد تذهب بمثل هذا التنظيم والترتيب ، إلا أنهم مع ذلك يحاولون القيام بوضع عدة أشياء معًا بشكل غير مألوف فينتج عن ذلك ارتباطات مثيرة تمثل النتاج الإبتكارى

من جـانبهم إذ أن مـثل هذا النتاج الإبتكارى يتـمثل ببسـاطة فى وضع أشـياء غـير متشابهة معًا بأساليب غير مألوفة.

ويضـيف فـلينت (٢٠٠١) Flint أن الأطفال الموهوبين عـامة يتسمـون بحدة سلوكـياتهم حـيث هناك فى الواقع مـا يعـرف بالسـرعة الفـائقـة للإثارة والاهتيـاج overexcitability والتى تعـد من السـمـات الأساسـيـة المميزة لـهم والتى يتم فى ضوئهـا التمييـز بينهم وبين أقرانهم الموهوبين مـضطربى الانتباه. ويشـير إلى أنه يتم تصنيف تلك السرعة الفـائقة فى مجالات خمسـة للسلوك هى المجال الحس حركى، والانفعالى، والعقلى، والتخيلى، والحسى. وسوف نعرض لها كما يلى:

أولاً: المجال الحس حركى:

من السهل اكـتشـاف الأفراد الذين لديهم هذه السرعـة الفائقـة فى ذلك المجال حيث يتسمون بحبهم للحركة واندفـاعهم نحوها، والطاقة الزائدة، ومستوى النشاط المرتفع من جـانبهم، وعـدم ميلهم للراحـة، كمـا يتسـمون أيضًا بكلامهم السـريع، واندفاعـيتـهم. ويبدو الفرق الـوحيد بينهم وبيـن الأطفال الذين يعانون مـن النشاط المفرط فى أنهم يحبون أن يتحركوا باسـتمرار فى حين لا يستطيع الأطفال الموهوبون مفرطو النشاط التوقف عن الحركة.

ثانيًا: المجال الانفعالى:

ويتسم الأطفال من هذا النمط بشدة مشاعـرهم، وبقدرة فائقة على التعاطف مع الآخرين، والتعـبير الجسمى عن المشاعـر، وبقدرتهم على رؤية كل جوانب الموقف، وصعوبة تكوين أصدقاء جدد من جانبهم، كما أنهم يبكون مع أى حالة إحباط مهما كـانت بسيـطة. ويكمن الفـرق بين الأطفال مـن هذا النمط وبين أقـرانهـم الموهوبين الذين يعانون من اضطراب قصـور الانتباه المصحوب بالنشـاط الحركى المفرط فى أن ما يعـرف برد الفعل الانفعـالى الزائد عند الأطفال المضطربين يتم اسـتبداله بالنسـبة للأطفال الموهوبين الذين لايعانون من اضطراب الانتباه بالتعـبير عن الشدة الانفعالية الزائدة، وهذا يعنى أن الأطفال الموهوبين المضطربين يبدون ردود أفعال انفعالية زائدة

لا تتناسب مع الموقف، بينما تكون انفعـالات أقرانهم الموهوبين غير المضطربين زائدة أو مفرطة بشكل عام وهو ما قد لا يتناسب مع الموقف أيضًا.

ثالثًا: المجال العقلى:

لا يبدو أن ما يتعلمـه الأطفال من هذا النمط يمثل أهمية بالنسبة لهم مـهما كان جيدًا أو شيقًا، ولكن هؤلاء الأطفال يميلون إلى التفكير والتساؤل والتحاور بدلاً من الحصول عـلى الإجابة جاهزة، كمـا يبدون قدرًا مناسبًـا من التركيز، ويدمـجون بين الحدس والمفهوم، ويهتمون بالتفـاصيل. ومع ذلك فلا تبدو العديد من تلك السمات سوى فى عقل الطفل فـقط، ومن ثم فإن كل من يلاحظه يرى أنه غير منتبه أو شارد أو يعانى من قصور الانتباه، وهو ما يـزيد من إثارته العقلية التى لاتتوقف حتى عندما ينام. وتتـساوى هذه السمـة «الإثارة العقليـة الزائدة» مع التركـيز الزائد على أشـياء معـينة وذلك من جـانب الأطفال الموهوبين مـضطربى الانتبـاه والتى تجعلهم يـبدون شاردين.

رابعًا: مجال التخيل «الخيال»:

يتـسم الأطفـال من هذا النمط بقـدرتهم على الانغـمـاس فى التصـور العـقلى التفصيلى، والبشـاشة، والإحيائية، والتفكير الخرافى. ويبـدو الجانب الخيالى الخصب بالنسبة لهؤلاء الأطفال وكأنه قصور فى الانتباه من جانبهم كالذى يعانى منه أقرانهم الموهوبون مـضطربو الانتبـاه حـيث تبـدو بعض المقـررات الدراسـية كـالدراسـات الاجتمـاعية مثلاً مملة بالنسـبة لهم خاصة عند قراءتهـا بصوت مرتفع وتدوين بعض الملاحظات على ما يقرأون.

خامساً: المجال الحسى:

يتسم الأطفـال من هذا النمط بحساسيتهم المتطرفة للمس، ويشعـرون بالسرور عند رؤية الأشيـاء الجميلة أو البهـية أو معايشـتها كالفن والموسـيقى مثلاً، كـما أنهم يتسمون أيضًا بحبهم أو كرههم المتـطرف لأنواع معينة من الأطعمة أو الشراب وفقًا

لأسباب مختلفة أو طعوم أو أشربة مختلفة. ويقابل ذلك ما يعرف بالشرود الذهنى عند أقرانهم الموهوبين مضطربى الانتباه.

هذا ويضيف زنتول (١٩٩٧) Zentall أن هؤلاء الأطفال يبدون تفاوتًا واضحًا فى مستوى أدائهم الأكاديمى فى المواد الدراسية المختلفة حيث قد يصل هذا المستوى إلى ٩٠ ٪ أو أكثر فى مادة دراسية معينة، ويقل عن ٥٠٪ فى مادة أخرى، وهكذا. كما أنهم قد يبدون اهتمامًا واضحًا بمنهج العلوم بينما تقل مهاراتهم الاجتماعية بشكل ملفت نتيجة ما يعانونه من وحدة أو مشاعر انفعالية سلبية إلى جانب أن مستوى نموهم الاجتماعي يقل عن مستوى نموهم العقلى. وإضافة إلى ذلك فإن انخفاض التحصيل من جانبهم يظهر فى وقت مبكر من حياتهم وهذا يدفعهم إلى عدم إتمام واجباتهم المنزلية، ويؤدى إلى انخفاض تقدير الذات من جانبهم، وبالتالى شعورهم بالغضب والاستياء وهو الأمر الذى يفسر انخفاض أعداد أصدقائهم ومعارفهم، كما أن أولئك الأصدقاء والمعارف غالبًا ما يكونوا أصغر منهم سنًا وهو ما قد يؤدى بهم بجانب ذلك إلى العناد والتحدى وربما الاكتئاب.

وتشير لوفيكى (١٩٩٩) Lovecky إلى أن الأطفال الموهوبين منخفضى الانتباه يختلفون عن أقرانهم غير الموهوبين مضطربى الانتباه فى الجوانب المعرفية والاجتماعية والانفعالية حيث يوضح أداء الأطفال الموهوبين مضطربى الانتباه على اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل أنهم ينسون الكثير من العبارات السهلة فى الوقت الذى يجيبون فيه بطريقة صحيحة على العديد من العبارات الصعبة، وعادة ما يتراوح أداؤهم على تلك الاختبارات بين المتوسط والمرتفع جداً. ويظهر الأطفال الموهوبون مهارة فائقة فى القدرة الرياضية وذلك فى تذكر الأرقام واستخدامها وتناولها. كذلك فمن الأكثر احتمالاً أن يكون أداء هؤلاء الأطفال فى أحد المقررات الدراسية مرتفعًا جداً، كما تكون قدرتهم على التفكير المجرد مرتفعة بشكل واضح، ويكونوا أسرع من أقرانهم فى تعلم المهام المختلفة. ومن جانب آخر فإنهم يتميزون بمهارتهم فى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة كالتصنيف، والتجميع،

واستخـدام الأساليب المساعدة على التـذكر، واستخدام الأسلوب القـائم على تذكر شئ معين واستخدامه كمثير لتذكـر غيره، وتنظيم الأشياء وفقًا لنمطها أو خصائصها المكانية. وعلى الرغم من معرفتهم بالعديد من استراتيجيات حل المشكلات فإنهم قد ينسونها عند مـواجهة أى مشكلة أو ينسون استخـدامها، وإذا ما تذكروا استـخدامها فإن أداءهم يكون متميزًا.

ومن جـانب آخر هنـاك فروق فى الدرجـة بين مـسـتـويات نمو هؤلاء الأطفـال المعرفية والاجتماعية والانفعاليـة، كما أن معدلات أدائهم فى المواقف المختلفة قياسًا بأقـرانهم العاديين غـير المضطربين تـتبـاين بحـيث نجـدهم يـقـلون عنهـم فى بعض المواقف ويتـفـوقـون عليـهم فى بعـضـهـا الآخـر. ومع ذلك فـإن مـسـتـوى نموهـم الانفعالى يعد أعلى من مثيله لدى أقرانهم مضطربى الانتباه من غير الموهوبين.

و إذا كـانت الحـسـاسـيـة تمثل جـانبًا هامًا من الموهبـة فـإن الأطفـال الموهوبين مضطربى الانتـباه يبدون حـساسيـتهم على هيئـة وعى بالبيئـة الخارجيـة، والحالات الداخلية لهم، والمشـاعر التى يبدونها، وجـوانب الاهتمام، والتعـاطف مع الآخرين. هذا ويبدى أولئك الأطفال اهتمامات أكثر تخصصًا قياسًا بأقرانهم فى نفس عمرهم الزمنى، كـما أنهم يؤدون أنشطة مـشابهـة بأساليب أكـثر تعـقيدًا ومع مـرور الوقت يصبحـون أكـثر كـفـاءة فى أداء مثل هذه الأنشطـة. وإذا كان لدى هؤلاء الأطفـال اهتمـامات أكثـر تعقيـدًا فإنهم عـادة ما يطلبون من أصـدقائهـم أن يشـاركوهـم تلك الاهتمـامات المعقـدة مع أنهم يكونوا أكثر فـهمًا من أصـدقائهم للقواعـد والألعاب المختلفة. ورغم ذلك هناك قصور فى سلوكهم الاجتماعى حيث أنهم غالبًا ما يسيئوا تفـسيـر الإشارات الاجتـماعـية، ولا يكونوا قـادرين على إدراك أهداف الجـماعـة وديناميـاتهـا. ومن ناحـيـة أخـرى نلاحظ أن هؤلاء الأطفال يـبدون اهتـمامًـا فائقًـا بالعـدالة يعكس مـسـتـوى مـتقـدمًـا لقدرتهم علـى التفكيـر الخلقى. ومع ذلك فـإن انخـفـاض مـسـتـوى نموهم الانفـعالى لا يمكنهم من الـتصـرف وفقًـا لتلك المواقف الخلقية التى يبدون اهتمامًا كبيرًا بها حيث نجد أن الطفل يصر مثلاً على تحقيق العدالة

أثناء اللعب ويظل الحال على ذلك حتى يدرك أنه سوف يخسر لامحالة، وعندئذ يصبح تحقيق الفوز ـ وليس العدالة ـ هو الأهم بالنسبة له.

وتشير لوفيكي وسيلفرمان (١٩٩٨) Lovecky & Silverman إلى جانب ذلك أن هناك فرقًا واضحًا بين الأطفال الموهوبين مضطربي الانتباه وأقرانهم الموهوبين غير المضطربين حيث نجد أن هناك بعض جوانب القصور المعرفية والاجتماعية والانفعالية من جانب الأطفال المضطربين إذ يتمثل قصورهم المعرفي في انخفاض قدرتهم على التفكير المتسلسل، وانخفاض قدرتهم على التذكر بشكل منتظم، ووجود صعوبة في حل المشكلات باستخدام علاقة الجزء بالكل، وفي استخدام التفكير الاستنباطي، وصعوبة العمل في جماعة، وإنهاء قدر أقل من المهام والواجبات التي يتم تكليفهم بها إلى جانب الانتقال من موضوع إلى آخر دون التركيز في أي منهما. بينما يتمثل قصورهم الاجتماعي والانفعالي على الجانب الآخر في وجود صعوبة في ضبط النفس من جانبهم، وفي تحكمهم الذاتي في السلوك، وصعوبة احتفاظهم بالأصدقاء أو إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين، وانخفاض قدرتهم على إصدار الأحكام المناسبة في المواقف المختلفة إضافة إلى انخفاض قدرتهم على التنبؤ بالأسباب والنتائج في العديد من المواقف السلوكية المتنوعة.

وتضيف ريم (٢٠٠٣) Rimm أن بإمكاننا أن نحدد بشكل أيسر تلك السمات التي تميز أولئك الأطفال الموهوبين الذين يعانون من هذا الاضطراب في أن مستوى أداء الطفل لا يتناسب مع قدراته ومهاراته، وأنه في الغالب لا ينهي واجباته المنزلية، ودائمًا ما يجيب عن الأسئلة المختلفة دون إعمال فكره فيها. كما أنه لا يركز في الفصل ودائمًا ما يتحدث إلى أقرانه حتى دون مناسبة، ويصبح مجيبًا عن أسئلة المعلم دون إذن منه مما يسبب فوضى في الفصل على الرغم من أن إجاباته عادة ما تكون صحيحة. وإضافة إلى ذلك فإنه يتسم برداءة خطه إلى جانب انخفاض مستواه في التهجي.

ثامناً: الأطفال الموهوبون منخفضو التحصيل:

من الجدير بالذكر أننا نلاحظ أحيانا أن هناك بعض الأطفال الموهوبين الذين نعتبرهم منخفضى التحصيل، وأن الطفل الموهوب منخفض التحصيل من هذا المنطلق هو ذلك الطفل الذى ينخفض مستوى أدائه الدراسى بشكل دال عن مستوى قدراته واستعداداته الأكاديمية وذلك كما تعكسه درجاته التى يتضمنها التقرير المدرسى الخاص به أو تلك الدرجات التى يحصل عليها فى اختبارات التحصيل.

وتشير هونتر ـ برادين (١٩٩٨) Hunter - Braden إلى أن هناك مجموعة من السمات التى تميز هؤلاء الأطفال عن غيرهم من الموهوبين أولاً ، ومن غير الموهوبين من أهمها ما يلى:

١ ـ انخفاض درجات الطفل على الاختبارات وخاصة اختبارات التحصيل.

٢ ـ يعد مستوى تحصيله إما فى مستوى صفه الدراسى أو أقل منه وذلك فى واحد أو كل المجالات الأساسية للمهارات والتى تتمثل فى القراءة أو المهارات اللغوية أو الرياضيات.

٣ ـ لا يقوم عادة بإكمال الأعمال اليومية المطلوبة منه، وإذا أكملها فإنه يؤديها بشكل غير جيد على الإطلاق.

٤ ـ قدرة فائقة على الفهم والاستيعاب والاحتفاظ بالمفاهيم وذلك عندما تكون فى نطاق اهتمامه أو تثير انتباهه.

٥ ـ وجود فجوة شاسعة من الناحية الكيفية بين مستوى أدائه الشفوى والكتابى.

٦ ـ وجود كم كبير من الاهتمامات والخبرات الخاصة فى مجال معين من المجالات الدراسية وإبداء الاهتمام الشديد به.

٧ ـ انخفاض تقديره لذاته مما يجعله يتحول إما إلى الانسحاب أو إلى العدوانية.

ويضيف ماكول وآخرون (١٩٩٢) McCall et. al وويلارد ـ هولت (١٩٩٩) Willard-Holt إلى ذلك مجموعة أخرى من السمات من أهمها ما يلى:

١ ـ نسبة ذكاء مرتفعة جداً ولا تقل فى الغالب عن ١٣٠.

٢ ـ التعود على عادات غير مناسبة فى الاستذكار أو أداء الأعمال التى يتم تكليفهم بها.

٣ ـ يبدون وكأنهم غير قادرين على التركيز.

٤ ـ لا يبذلون جهدًا كافيًا لأداء تلك المهام المناطة بهم.

٥ ـ عادة ما يتعرضون للإحباط.

٦ ـ اتجاهات سلبية نحو أنفسهم ونحو الأقران.

٧ ـ قصور فى المهارات فى مجال دراسى واحد على الأقل.

٨ ـ عدم الانتباه للمهام التى يؤدونها.

٩ ـ لا يستجيبوا بالشكل المرغوب لتلك الجهود التى يبذلها المعلم كى يبث فيهم الدافعية من خلال استخدام عدد من الأساليب.

وتعرض ريم (٢٠٠٣) Rimm لزملة من الأعراض التى تدل على انخفاض التحصيل من جانب هؤلاء الأطفال تتمثل فى عدم الانتهاء من أى عمل يتم تكليفهم به، وسوء التنظيم، والاعتذار عن عدم أداء الواجبات المنزلية، والنسيان الدائم من جانبهم لتلك الأعمال التى يتم تكليفهم بها، ولبعض الأدوات المدرسية، ونسيان أداء الواجبات أو غيرها مما يناط بهم القيام به، وعدم الاهتمام بمعظم المقررات الدراسية، ووصف المدرسة بأنها مملة ولا فائدة أو طائل منها، وانخفاض مستوى المهارات الدراسية من جانبهم، وتفاوت مستوى قدراتهم من مجال إلى آخر، وارتفاع مستوى إبداعهم وإبتكاريتهم، ونقص فى المثابرة إلى جانب المماطلة أو التسويف والإرجاء، والميل إلى المثالية أو الكمالية، والهروب من العمل المدرسى عامة إلى الكتب أو التليفزيون أو ألعاب الفيديو أو الكمبيوتر.

وإلى جانب ذلك فإن هؤلاء الأطفال ينشقون عن الآخرين ولا يمتثلون للسلطة ويخرجون عليها، وهناك نمط معين يميزهم كمنشقين أو غير ممتثلين للسلطة وذلك كما يلى:

١ـ لا يلتزمون بالنظام، ودائمو الصياح، ومفرطو النشاط.

٢ ـ يتسمون بسلوكهم المشكل.

٣ ـ ليس بمقدورهم أن يبقوا هادئين فى أماكنهم.

٤ ـ يسلكون بشكل مغاير للمعايير المحددة.

٥ ـ غالبًا ما يميلون إلى الأفكار الجديدة.

٦ ـ يكونوا موهوبين فى مجال واحد أو أكثر.

وتشير هيكوكس (١٩٩١) Heacox إلى أنه ليس من الغريب أن نجد أن هؤلاء الأطفال يتطلعون إلى أن تختلف المدرسة عما هى عليه فيما يتعلق بها من الناحية المادية أو الاجتماعية، وأنهم غالبًا ما يتسمون بالغضب، كما أن مشاعرهم تجاه أنفسهم تتسم بالسلبية من جراء انخفاض أدائهم عن مستوى قدراتهم وإمكاناتهم وشعورهم بالرفض من الأقران. ومع ذلك فإن لديهم رغبة قوية فى تحقيق النجاح فى المدرسة ولكنهم لا يعرفون كيف يمكنهم أن يحققوا ذلك. ونظرًا لما تأول إليه الأمور بالنسبة لهم فإن الوالدين يلومان المعلم الذى يقوم بدوره بلوم الطفل والوالدين، أما الطفل فيلوم الجميع ويرغب أن تتغير الظروف كلها من حوله إذ أن مثل هذا الوضع يجعله يكره المدرسة ولا يرغب فيها.

وتؤكد ريم (٢٠٠٣) Rimm أنه بسبب الفشل المستمر لأولئك الأطفال الموهوبين فى مجال «مقرر» دراسى واحد أو أكثر فإنهم يبدون واحدًا من نمطين سلوكيين هما العدوان أو الانسحاب فى حين يبدى بعضهم فى أحيان أخرى نمطًا مختلطًا يضمهما معًا. وهناك مجموعة من السمات تميز كل نمط منهما فيتسم النمط السلوكى العدوانى من جانبهم بما يلى:

١ ـ يرفض الطفل بشكل قاطع الإذعان لما يطلبه الآخرون منه.

٢ ـ يحاول أن يكون محور اهتمام وانتباه الآخرين.

٣ ـ دائمًا ما يضايق الآخرين ويسبب إزعاجًا لهم.

٤ ـ الرفض المستمر للعمل الجماعى.

٥ ـ غياب التوجيه الذاتى عند اتخاذ القرارات المختلفة.

٦ ـ الشعور بالاغتراب عن الأقران.

٧ ـ محاولة فرض الهيمنة والسيطرة على الآخرين.

أما عن النمط الانسحابى على الجانب الآخر فيتميز أيضًا بمجموعة من السمات التى يمكن أن نعرض لها على النحو التالى:

١ ـ قصور فى التواصل مع الآخرين.

٢ ـ الانسحاب من المواقف والتفاعلات الاجتماعية.

٣ـ العيش فى عالم من نسج الخيال.

٤ ـ الميل باستمرار إلى العمل المنفرد والبعد عن العمل الجماعى.

٥ ـ لا يؤدى داخل الفصل سوى الأنشطة المطلوبة.

٦ ـ عدم إتمام الواجبات المنزلية.

٧ ـ يحاول فى الغالب تبرير سلوكه وإذا ما حاول القيام بذلك فإن محاولاته تكون بسيطة.

أما الأطفال الذين يسلكون وفقًا للنمط المختلط فيجمعون بين تلك السلوكيات الدالة على النمطين معًا بحيث تحدث كل مجموعة من هذه السلوكيات فى مواقف معينة، ونادرًا ما يتم الجمع بين المجموعتين فى موقف بعينه.

ومما لا شك فيه أن الطفل الموهوب منخفض التحصيل يشعر نتيجة لانخفاض تحصيله بنوع من التهديد لذاته ولقدراته وكيانه ككل، ويشعر بعدم الكفاءة، وعدم قدرته على مسايرة المواقف المدرسية المختلفة وهو الأمر الذى يدفعه إلى اتباع سلوكيات معينة كى يدافع بها عن ذاته وهى ما نسميها ميكانيزمات الدفاع عن الذات حتى يقلل من كم الضغوط الواقعة عليه من جراء ذلك. ومن هذه السلوكيات أو الميكانيزمات ما يلى:

١ ـ التجنب: يقوم الطفل بتجنب حصص معينة، أو مقررات دراسية معينة يراها غير محببة له، ويتجنب القيام بأداء بعض الواجبات المنزلية، أو الاشتراك فى أنشطة معينة أو التجاوب مع معلمين بعينهم.

٢ ـ الإنكار: يعمل الطفل على رفض فكرة اعتباره من منخفضى التحصيل، أو أنه غير قادر على تحقيق تلك التوقعات المنتظرة منه فى ضوء مستوى ذكائه المرتفع، كما يرفض أيضًا حاجته بناء على ذلك إلى برامج خاصة، أو أن عليه أن يراجع الأخصائى بالعيادة النفسية لذات الغرض.

٣ ـ التبرير: يحاول الطفل جاهدًا أن يجد مبررات يراها مقنعة من وجهة نظره يعزو إليها انخفاض تحصيله فيقرر أن المناهج مملة، وغير مهمة، وتتضمن حشوًا وتكرارًا لا يمثل تحديًا لقدراته، وأن الواجبات والأنشطة لا تبعث على الاهتمام ولا تستحق الانتباه لها.

٤ ـ تقليل الأهمية: يحاول الطفل من خلال هذا الأسلوب أن يقلل من قيمة بعض المقررات الدراسية وبعض الواجبات المنزلية والأنشطة، أو حتى تلك الدرجات التى يحصل عليها فى المدرسة والتى تتباين بشكل كبير مع مستوى ذكائه وقدراته وإمكاناته الفعلية.

٥ ـ القمع: ويتم بواسطته عملية استبعاد لا شعورى لبعض الأفعال والأفكار والذكريات التى يعترض عليها من الشعور فلا يحاول أن يحضر جميع الحصص، أو يستذكر دروسه فى أى مقرر دراسى حتى وإن كان يجده مثيرًا بالنسبة له. ويحاول أن يستبعد فكرة أن ما يقوم به هو سبب انخفاض تلك الدرجات التى حصل عليها، وبدلاً من مواجهة الواقع فإنه يبحث عن تبريرات عديدة لذلك كما أوضحنا من قبل.

٦ ـ الإسقاط: وذلك من خلال إسقاط ما يخبره من مشاعر كالغضب والتوتر والقلق فى مختلف المواقف على الآخرين.

ويرى ويجفيلد وإكليز (٢٠٠٢) Wigfield & Eccles أن مثل هؤلاء الأطفال تعوزهم الدافعية فى كثير من الأحيان وخاصة لتلك المقررات والواجبات والأنشطة التى يرونها لا تثير اهتمامهم ولا يجدون فيها على حسب ما يرددون ما يمثل تحديًا لقدراتهم، ومع ذلك إذا توفرت لهم الدافعية اللازمة يصبح بإمكانهم أن يحققوا تقدمًا ملموسًا فيها. ومن المفترض أن يمر هذا الطفل منخفض التحصيل بأربعة أطوار أو أنماط مميزة، أو يتبع أحدها ويصبح هو النمط السائد أو المميز له، وإن ظلت هناك سمات أخرى لديه يمكن أن تميز أى نمط آخر من تلك الأنماط، وقد يتغير هذا النمط مع مرور الوقت اعتمادًا على تلك الظروف المحيطة بالطفل وعلى مستوى نموه الانفعالى الذى يقل بكثير عن مستوى نموه العقلى. وتتنوع هذه الأنماط من الأدنى إلى الأعلى بين النمط الفاتر، والسلبى، والاعتمادى، والمتحدى وذلك كما يلى:

١ - النمط الفاتر distant

يعد الأطفال منخفضو التحصيل من هذا النمط فيما يتعلق بنموهم الانفعالى فى مرحلة أدنى قياسًا بأقرانهم من الأنماط الأخرى. وغالبًا ما يكون هؤلاء الأطفال قد خبروا فى طفولتهم المبكرة فقد أحد والديهم، أو صديق عزيز، أو التنقل المستمر من مكان إلى آخر، أو اضطراب صدمى مما يجعلهم غير قادرين على إقامة علاقات حميمة مع الآخرين. وتعتبر الثقة المفقودة هى العامل الأساسى بالنسبة لأولئك الأطفال حيث أنهم يخشون من إعادة صدمتهم من جديد مما يضطرهم إلى تجنب إقامة علاقات حميمة مع الآخرين، وينسحبون بالتالى من أى مواقف تتضمن التواصل الانفعالى، ويقومون بإبعاد أنفسهم عن الآخرين على أى مستوى انفعالى، مما يبعدهم عن التفاعلات الاجتماعية ويجعلهم يفضلون الوحدة أو العزلة، ومن ثم فإنهم لا يفضلون سوى تلك الأنشطة التى يؤدونها بمفردهم. وعند تناول المقررات التى تتناول المعارف التكنولوجية أو الفنية فإنهم يبدون على مستوى جيد يمكنهم من التفوق فيها، وتتسم مناقشتهم لها بالتحليل والتجريد. كذلك فإن هؤلاء الأطفال

يتسمون بعدم قدرتهم على التعبير عن أنفسهم بأسلوب مقنع، ويبحثون عن الإشباع الفورى لحاجاتهم دون إدراك لمفهوم التضحية فى سبيل تحقيق أهداف لاحقة مما يعرضهم للكثير من المشكلات المدرسية. وإلى جانب ذلك فإنهم كثيراً ما يعانون من القلق، وعدم الثقة، والخوف وخاصة من إعادة الصدمة وهو الأمر الذى يبعدهم عن المبادأة أو المجازفة.

٢ - النمط السلبى passive

ويعد الأطفال من هذا النمط سلبيين فيما يتعلق باهتماماتهم ، ويركزون بشكل كبير على الحصول على موافقة الآخرين وتقبلهم دون مراعاة لحاجاتهم الشخصية هم أنفسهم، ولذلك فهم يعملون على تحقيق توقعات الآخرين منهم وذلك على مستوى أدائهم الدراسى وتطور قيمهم الشخصية. ويتمثل العامل الأساسى بالنسبة لهؤلاء الأطفال فى أن يخبروا قيمهم الذاتية وهويتهم خارج النطاق الخاص بهم هم أنفسهم حيث يجدونها فى موافقة الآخرين عليهم ورضاهم عنهم وهو ما قد يعرضهم للقلق حول الحصول على مثل هذه الموافقة، وتبدو سلبيتهم هنا فى تلك الكيفية التى يحققون بها ذلك. ويعتبر الأطفال من هذا النمط فى وضع أفضل من أقرانهم بالنمط الفاتر حيث أنهم يحاولون القيام بإرضاء أولئك الأشخاص الممثلين للسلطة «الوالدان والمعلمون» فى سبيل الحصول على رضاهم عنهم. وتعد موافقة الآخرين ورضاهم بالنسبة لهم أهم من أى شئ آخر، ومن هنا يسيطر عليهم الخوف من الفشل وهو ما يؤدى بهم إلى الاستجابات الخاطئة، وارتكاب الأخطاء، والإدراك الخاطئ للتعليمات، ومن ثم انخفاض التحصيل. وبالتالى ينتهى بهم الأمر إلى عدم قدرتهم على إرضاء أى شخص مما يشعرهم بالذنب، والرفض، وعدم السعادة، والآلام الجسمية، والصداع، واضطرابات المعدة وخاصة قبل الامتحانات أو أى موقف يتضمن التقييم. ومن الملاحظ أن أولئك الأطفال تعوزهم المهارات اللازمة للمبادأة وإثبات الذات والتعلم من الأخطاء فى سبيل الحصول على موافقةالآخرين عليهم ورضاهم عنهم.

٣- النمط الاعتمادى dependent

يلجأ الأطفال من هذا النمط إلى جعل الآخرين يقومون بأداء الأعمال المختلفة لهم حتى يقوموا هم بتقديمها فى الوقت المحدد. ومن الملاحظ أن انخفاض التحصيل من جانب هؤلاء الأطفال يسمح لهم بتأجيل تلك المسئولية المصاحبة للاستقلال مما يؤدى بهم بالتالى إلى تأجيل الاستقلال فى حد ذاته وهو ما يدفعهم إلى الر غبة فى أن يخبر الآخرون مشاعرهم، ويحلون لهم مشكلاتهم، ويتحملون المسئولية عنهم. ومن الناحية الأكاديمية يفشل هؤلاء الأطفال فى تحديد أولويات محددة، ويركزون فى الغالب على تلك الأنشطة التى ليس لها سوى قدر قليل من الفائدة على المدى الطويل، ويبدون بالتالى القليل من الاهتمام بالمقررات الدراسية ذات الأهمية مما يجعلهم يواجهون مشكلات كثيرة فيها وهو ما يشعرهم بالملل معظم الوقت. كذلك فإنهم دائمًا ما يلومون الآخرين والظروف على أى قصور أو مشكلة تصادفهم، وعادة ما يبدعون فى اختلاق الأعذار وتجنب المسئولية عن أى قصور وهو ما يعكس عدم قدرتهم على التحكم فى الظروف وبالتالى يؤدى إلى خفض حدة ما يشعرون به من قلق يتعلق بتكرار فشلهم الذى يعزونه إلى أى شخص آخر يتحمل مسئولية الظروف المحيطة. وعلى ذلك قد يقوم الوالد بإكمال الواجبات المنزلية بدلاً من طفله، ويتأكد قبل ذهاب الطفل للمدرسة من أنه قد أخذ كتبه وواجباته معه، وقبل هذا يقوم بإيقاظه من النوم حتى يذهب إلى المدرسة فى موعده وإلا فسوف يكون هو «الوالد» المسئول عن أى قصور يترتب على ذلك. ورغم كل هذا فهم يشعرون أن الواجبات كثيرة، وأنهم لا يجدوا التقييم المناسب لهم، ومن ثم يفضلون الوحدة أو العزلة. ويتسم أولئك الأطفال باتجاههم المتناقض نحو مصادر السلطة «الوالد ـ المعلم» حيث يكونوا «الأطفال» حانقين عليهم ويغضبون منهم ولكنهم فى ذات الوقت يريدونهم أن يتحملوا عنهم المسئولية. وغالبًا ما يعبرون عن غضبهم من خلال سلوكهم العدوانى السلبى إذ أنهم قد لا يقولون شيئًا ولا يفعلون شيئًا، وإذا ما فعلوه فإنه عادة لا يتسم بالدقة ولكن المهم أن

يتال أنهم فعلوه وهو ما يجعلهم يتسمون باللامبالاة وخاصة عندما نطلب منهم أداء شئ معين. ومع الوقت يتطور لديهم ما يعرف بالخوف من الحرمان من الاعتماد على الآخرين وخاصة الوالدين، وقد يكون النجاح هو أحد تلك العوامل التى تؤدى إلى ذلك الحرمان، وبالتالى فإن النجاح بالنسبة لهم يمثل قيمة سلبية فى حين يمثل الفشل قيمة إيجابية حيث سيجعلهم أكثر اعتماداً على الآخرين، كما سيجعلهم مصدراً للاهتمام من جانبهم.

٤ ـ النمط المتحدى defiant

غالبًا ما يبدأ هذا النمط بعد سن الخامسة عشرة ويعد هو أكثر هذه الأنماط نضجًا، وفيه يتأرجح المراهق بين الاستقلال والاعتمادية حيث يرى نفسه إنسانًا مستقلاً ولكنه مع ذلك لا يزال يعتمد على الآخرين فى العديد من الأمور. ويحاول جاهداً أن يجد لنفسه دوراً يؤديه، ويعتبر النجاح بالنسبة له ضروريًا فى هذا الإطار ولذلك فهو يقابل أى نقد أو توجيه بالدفاع والعناد والتحدى. وعندما لا يستطيع تحقيق أهدافه فى المدرسة على الأقل نتيجة انخفاض مستوى تحصيله فإنه يصاب بالإحباط. وإلى جانب ذلك فإنه يخشى من اتخاذ قرار معين بخصوص الاختيارات الدراسية حتى يتجنب الفشل، ويصبح أكثر تحديًا للسلطة كى يثبت أنه مستقل فيعارض الآراء والقيم المختلفة ويحافظ على مخالفة الآخرين فى الرأى. وفى محاولته للحد من قلقه يقوم المراهق بتقليل قيمة حاجته للتعامل مع الواقع بطريقة تتضمن قدراً أكبر من المسئولية. كما أن عدم شعوره بالأمان يؤدى إلى ابتعاده عن المسئولية، وعدم الانتهاء من تلك المهام المكلف بها، وعدم قدرته على الوفاء بما قطعه على نفسه من عهود، والاتجاه الساخر فى النهاية نحو الحدود والقواعد والسلطة. وحتى يشعر بالأمان فإنه يلجأ إلى إسقاط مشاعره كالغضب والقلق على الآخرين. ومع ذلك فهو يكون مفعمًا بالطاقة والحيوية ويتسم بالإبداع، والانفتاح على الآخرين، كما يهتم بالعديد من الأشياء التى لا تؤثر عليه بشكل مباشر. ولذلك

فالمهم هنا هو تنمية فاعلية الذات لديه، وتنمية قدرته على المبادأة، وإيجاد قدر مناسب من المرونة حتى يستمر فى إبداعاته الشخصية.

هذا ويمكننا أن نصل إلى بروفيل معين نتمكن فى ضوئه من تمييز أولئك الأطفال الموهوبين منخفضى التحصيل وذلك من خلال ما يصدر عنهم من سلوكيات مختلفة تميزهم دون سواهم وإن اتفقت بعض هذه السلوكيات مع فئات أخرى إلا أنها مجتمعة تدل عليهم دون شك. ويمكن أن نعرض لمثل هذا البروفيل على النحو التالى:

١ ـ على الرغم من أن الطفل قد يؤدى بشكل جيد على اختبارات التحصيل واختبارات الذكاء فإن أداءه هذا يتباين تباينًا واضحًا مع قدراته الحقيقية حيث يقل عنها بشكل دال.

٢ ـ لا يبادر الطفل من تلقاء نفسه بالقيام بأى مشروعات أو أنشطة جديدة، كما أنه لا يجد أن الأفكار الجديدة التى يتم طرحها تمثل تحديًا بالنسبة له ولقدراته أو مهاراته.

٣ ـ بإمكانه أن يؤدى تلك الأنشطة المختلفة والواجبات المنزلية وما شابهها بشكل جيد إلا أن أداءه رغم ذلك يتسم بالأخطاء. وعلى هذا فهو يحتاج إلى مزيد من الإشراف عليه حتى يتجنب مثل هذه الأخطاء وإلا فسوف يعود إلى ذلك من جديد.

٤ ـ يبدأ فى الأنشطة أو الواجبات بحيوية ونشاط ولكنه لا يلبث أن تفتر حيويته ويقل نشاطه بشكل واضح. وبالتالى لا يقدم تلك الواجبات للمعلم ولا ينتهى من الأنشطة فى الموعد المحدد سلفًا، ومن ثم يقوم باختلاق الأعذار بشكل إبتكارى ليبرر ذلك.

٥ ـ عندما لايؤدى العمل المكلف به فإنه يعد بأنه سوف يؤدى بشكل أفضل فى المرة القادمة.

٦ـ يبدو غير منظم ولا يكمل العمل الذى يكلف به ولا ينتهى منه.

٧ ـ نادرًا ما يقبل المسئولية التى تتعلق بمستقبله الشخصى وتحقيق أهدافه المستقبلية، ولكنه بدلاً من ذلك يميل إلى إلقاء اللوم على الآخرين ويحملهم نتيجة فشله فى تحقيقها.

٨ ـ غير قادر على أن يستمتع بما يمكن أن يحققه من نجاح نظرًا لأنه قد يرى فى النجاح تحملاً للمسئولية.

٩ ـ يشرد عندما نطلب منه القيام بأداء عمل معين، ويبدى اهتمامًا لموضوعات أو مقررات معينة دون سواها، ويتذكر أمورًا معينة دون غيرها.

١٠ ـ يقلل من قيمة النتائج المستقبلية التى يمكن أن تترتب على وضعه الحالى وما يقوم به فى الوقت الراهن.

١١ ـ يبدو وكأنه لا يتأثر بجوانب القصور التى يعانى منها أو بعدم فعاليته حيث عادة ما يتجنب المسئولية عن أى قصور.

١٢ ـ اتجاهه نحو المدرسة والتعليم عامة سلبى.

١٣ ـ يتظاهر بالسعادة مع أنه فى الواقع يكون غير سعيد.

١٤ ـ كثيرًا ما يعانى من المشكلات الانفعالية

١٥ ـ يعد استخدام العقاب أو المكافآت أو تدريبه على الأداء أو حتى تركه بمفرده بمثابة أساليب لا تجدى معه.

تشخيص وتقييم الأطفال الموهوبين ذوى الإعاقات:

يعد التشخيص الدقيق لهؤلاء الأطفال على درجة كبيرة من الأهمية نظرًا لما يرتبط به من تقديم الرعاية المناسبة لهم بما تضمه وتتضمنه من خدمات، وبرامج، وأساليب تدخل. ومع هذا فإن تشخيصهم بدقة يعتبر أمرًا صعبًا للغاية، ولذلك يجب أن نراعى إجراءات معينة للتعرف عليهم وتحديدهم كما يلى:

١ ـ أن تتضمن أساليب التعرف عليهم أساليب كمية وأخرى كيفية.

٢ ـ تطوير إجراءات ضرورية وفعالة للتعرف على هؤلاء الأطفال وتحديدهم. ويرى فريزر وآخرون (١٩٩٥) Fraser et. al أنه يجب أن يتم فى هذا الإطار اتخاذ عدد من الخطوات كالتالى:

- إعداد أساليب مناسبة للحصول على بيانات دقيقة عن هؤلاء الأطفال.
- تصميم وإعداد اختبارات ومقاييس معيارية مناسبة لهم على وجه التحديد.
- أن ترتبط المقاييس والقوائم المستخدمة معهم بالثقافة التى ينتمون إليها.
- استخدام بيانات موضوعية وذاتية عنهم من مصادر متعددة.
- تحليل درجاتهم فى تلك الاختبارات بشكل مختلف.

ونحن نرى أنه نظراً لأهمية الوصول إلى تشخيص دقيق لهؤلاء الأطفال، وصعوبة هذا الأمر فى ذات الوقت نظراً للمشكلات المتعددة التى تواجه تلك العملية يصبح الأمر صعباً جداً على أى شخص مهما كان هو أن يقوم بمفرده بهذا الأمر، وبالتالى ينبغى أن يشارك فريق متكامل فى عملية التشخيص بحيث يضم طبيباً، وأخصائى نفسى، واجتماعى، وأخصائى تأهيل، وأخصائى موهبة «بحسب مجال الموهبة»، والوالدين، والمعلم على أن يكون هناك تشاور مستمر فيما بينهم بخصوص الطفل حتى يصبح لديهم معلومات كافية عنه تمكنهم من تشخيصه بدقة. كما يجب أن يتم استخدام اختبارات ومقاييس مقننة على كل فئة منهم وخاصة بهم، وقوائم للسمات، ولا يجب الاعتماد كلية على درجاتهم فى تلك الاختبارات، بل ينبغى أن تكون هناك أساليب تقييم بديلة نستخدمها معهم، كذلك يمكن اللجوء إلى المقابلات المقننة مع الأطفال أنفسهم أو مع والديهم أو معلميهم أو معهم جميعاً. ويمكن أيضاً اللجوء كما يرى كازدين (٢٠٠٠) Kazdin إلى الملاحظات المباشرة، والتقارير وخاصة تقارير الآخرين ذوى الأهمية بالنسبة للطفل سواء الوالدين أو

المعلمين، أو الأخصائي النفسي. وإضافة إلى ذلك يمكن فحص نتاجه الإبتكاري أو الإبداعي، والقدرات الفنية. وجدير بالذكر أن تشخيص هؤلاء الأطفال يكون مزدوجًا حيث يتعلق بإعاقتهم من ناحية، وبموهبتهم من ناحة أخرى. ويضيف ميكر وأودال (٢٠٠٢) Maker& Udall أن هناك أموراً معينة يجب أن نراعيها عند تقييم أولئك الأطفال منها ما يلي:

١ ـ تقييم متعمق لجوانب القوة والضعف.

٢ ـ استخدام مقاييس ذكاء فردية.

٣ ـ استخدام اختبارات تحصيل تشخيصية.

٤ـ تقييم النتاج الإبتكاري والإبداعي من قبل خبراء أو معلمين مدربين.

٥ ـ تقييم الأقران للقدرة على القيادة.

٦ ـ إجراء المقابلات مع الوالدين.

٧ ـ ملاحظة الأداء وتقييمه، وملاحظة التفاعل مع الآخرين.

٨ ـ اختبارات الاستعدادات، والإبداع أو الإبتكارية، والقدرة التعبيرية، والقدرات الحسية.

٩ ـ التأكد من جود تباين بين القدرات الكامنة والأداء الفعلي.

أساليب الرعاية:

ينبغي أن تركز أساليب الرعاية المتبعة على ثلاث جوانب أساسية هي الموهبة، والإعاقة، والحاجات الفردية وذلك من خلال عدة محاور كما يلي:

أولاً: فيما يتعلق بمن يتعاملون مع هؤلاء الأطفال:

١ ـ إعداد الكوادر المتخصصة والمؤهلة للتعامل معهم.

٢ ـ زيادة عدد الأفراد المسئولين عن ملاحظتهم وترشيحهم وتحويلهم.

٣ ـ أن يكون هناك تكامل بين المنزل والمدرسة بخصوص التعامل معهم ورعايتهم.

٤ ـ أن يتم تطوير مهاراتهم وقدراتهم من خلال فريق متكامل يضم الوالدين والمعلمين وإدارة المدرسة وطبيب وأخصائى نفسى للموهوبين وأخصائى إعاقات «بحسب الإعاقة التى يتم التعامل معها آنذاك».

٥ـ أن يقتنع الآخرون بقدرات هؤلاء الأطفال ومهاراتهم، وأن يحثوهم على تطويرها.

٦ ـ أن يتم تقديم برامج إرشادية للأطفال العاديين تساعدهم على تقبل أقرانهم المعاقين، ومساعدتهم على التحول باتجاه التغير المنشود.

ثانيًا: فيما يتعلق بالبرامج والخدمات المقدمة لهم:

١ ـ أن يتم خلالها التركيز على جوانب القوة التى يتسم بها هؤلاء الأطفال مع محاولة إيجاد البدائل المناسبة لرعاية جوانب القصور والعمل على تطويرها.

٢ ـ أن تعتمد تلك البرامج على تفريد التعليم.

٣ ـ تقديم أنشطة تثير مواهبهم وقدراتهم وتراعى اهتماماتهم وميولهم.

٤ـ أن تهتم تلك البرامج بتحسين مفهومهم لذواتهم وتقديرهم لها، وأن تعمل على تطوير مهاراتهم الحياتية، وأن تحسن من فاعلية الذات لديهم.

٥ـ تقديم برامج إثراء خاصة بهم تتضمن المسابقات، واستخدام التكنولوجيا الحديثة، وحل المشكلات، والإبداع.

٦ ـ يمكن اللجوء إلى نفس الاستراتيجيات المستخدمة مع أقرانهم الموهوبين الذين لا يعانون من أى إعاقات وهى استراتيجيات الإسراع، والإثراء، والتجميع ولكن فى ضوء قدرات هؤلاء الأطفال ومهاراتهم وإمكاناتهم وبما يتناسب مع ظروفهم.

٧ ـ تقديم خدمات تتفق مع ظروف البيئة المحيطة بما يؤهلهم للتكيف معها.

ثالثًا: فيما يتعلق ببيئة التعلم:

١ ـ اختيار أساليب التدريس المناسبة لهم وتنوعها بما يساعدهم على الفهم والاستيعاب.

٢ ـ استخدام التكنولوجيا للتغلب على الصعاب التى قد تعوق استفادتهم من البرامج المقدمة كالكمبيوتر، والإنترنت، والمعينات السمعية، ومكبرات الصوت، والمسجلات، والمعينات البصرية، وغيرها مما يمكن أن يساعدهم على التكيف مع بيئة التعلم.

٣ ـ توفير البيئة التعليمية التى تساعد على إثارة دافعيتهم للتعلم.

٤ ـ مساعدتهم على التحصيل والإنجاز وتقدير قيمة النجاح.

٥ ـ أن يتم إجراء التغييرات المناسبة فى بيئة التعلم بما يناسبهم.

٦ـ أن تتم بعض التعديلات فى المناهج كى تلائمهم وتثير قدراتهم وتمثل تحديًا لها.

٧ ـ أن تهتم بتنمية مهاراتهم المختلفة.

رابعًا: فيما يتعلق بالناحية الاجتماعية:

١ ـ تدريب هؤلاء الأطفال على المهارات الاجتماعية فى إطار البرنامج التربوى المقدم.

٢ ـ يجب أن تتضمن تلك الأنشطة التى يتم تقديمها لهم أنشطة للتفاعلات الاجتماعية.

٣ ـ تشجيعهم على التعاون مع أقرانهم.

٤ـ الاستفادة من أساليب المناقشة والتعليم التعاونى فى هذا الإطار.

٥ـ ضرورة حدوث تواصل جيد بين هؤلاء الأطفال وبين أقرانهم العاديين. ويقترح دافيز وريم (١٩٩٨) Davis & Rimm عدة أساليب لذلك من بينها الأساليب التالية:

أ ـ المناقشات الجماعية.

ب ـ دمجهم مع أقرانهم الموهوبين العاديين فى مدارس الموهوبين .

جـ ـ تشجيعهم على تدريب الآخرين.

د ـ الاستفادة من التدريب الذى يقدمه الآخرون ذوو الخبرة لهم.

هـ ـ تقديم نماذج مماثلة لهم ممن حققوا إنجازات بارزة أمثال بيتهوفين Beethoven وهيلن كيلر H. Keller وفان جوخ Van Gogh وإينشتاين Einstein وإيديسون Edison وجورج واشنطن G. Washington وغيرهم عالميًا، أما محليًا فلدينا طه حسين، وسيد مكاوى، وعمار الشريعى، وغيرهم.

خامساً: استراتيجيات التدخل:

تتعدد استراتيجيات التدخل التى يمكن استخدامها مع هؤلاء الأطفال بحسب موهبتهم من ناحية، وبحسب إعاقتهم من ناحية أخرى. ومن هذا المنطلق فهى تتضمن إرشادًا نفسيًا، ومهنيًا، وتدريبًا على مهارات مختلفة يعتبر أولئك الأطفال فى حاجة ماسة إليها، وتدخلات علاجية مختلفة طبية ونفسية، وخدمات متباينة ينبغى توفيرها لهم، وإرشادًا أسريًا سواء للوالدين فقط أو لأعضاء النسق الأسرى ككل إلى جانب البرامج التربوية والإثرائية والتأهيلية المختلفة.

وتشير ريم (٢٠٠٣) Rimm إلى أن تلك البرامج التى يتم تقديمها لأولئك الأطفال يجب أن تتضمن نفس المكونات التى تتضمنها مثيلتها التى يتم تقديمها للأطفال الموهوبين غير المعوقين. كذلك فهناك مكونات أخرى يجب أن يتم إضافتها لمثل هذه البرامج كالإسراع التعليمى acceleration والإثراء التعليمى enrichment والتجميع grouping إلى جانب تقديم الإرشاد الخاص الذى يتم توجيهه إليهم فى سبيل الاستفادة من موهبتهم ومستوى تحصيلهم المرتفع. وعلى الرغم من أنه يجب أن توضع إعاقتهم تلك فى الاعتبار، ومن ثم قد يكون هناك

بعض الاختلافات البسيطة فى مثل هذه البرامج التى يكون من شأنها أن تساعدهم على إحراز التقدم فيها، وليس معنى وجود بعض الاختلافات أو التعديلات فى تلك البرامج أن تكون أسهل مما هى عليه، بل على العكس فهى تعتبر مجرد تعديلات تتفق مع وضعهم العام كى يتمكنوا من التقدم فيها مع الاحتفاظ بنفس مستوى البرنامج وعدم المساس به، ومع ذلك يجب أن يكون التركيز خلال تلك البرامج منصبًا على نقاط القوة التى يتميز بها أولئك الأطفال إلى جانب إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن مواهبهم المختلفة وذلك من خلال خطة تربوية فردية يتم إعدادها.

ولما كان من الممكن أن نقوم بدمج هؤلاء الأطفال مع أقرانهم الموهوبين غير المعوقين فى نفس الفصول فإننا نرى من هذا المنطلق أن برامج التدخل التى يتم تقديمها لهم يجب أن تتضمن برامج تربوية، وأخرى إثرائية، وثالثة تأهيلية. أما البرامج التربوية فإنها تراعى إدخال بعض التعديلات الطفيفة على المناهج الدراسية المقررة التى يدرسها زملاؤهم حتى تلائم هؤلاء الأطفال وتجعل بمقدورهم مسايرتهم وإبراز قدراتهم وإمكاناتهم ومواهبهم. كما يجب أن تتضمن أيضًا بعض التعديلات فى بيئة التعلم حتى تساعدهم على التقدم الدراسى، وتعمل على تنمية قدراتهم ومواهبهم. بينما يجب أن تتضمن البرامج الإثرائية بلا شك نفس الاستراتيچيات التى يتم اللجوء إليها واستخدامها مع أقرانهم الموهوبين غير المعوقين كالإثراء، والإسراع أو التسريع، والتجميع بحيث يتم من خلال ترتيبات معينة إدخال بعض التعديلات فى المناهج الدراسية بطريقة مخططة وهادفة وذلك بإدخال خبرات تعليمية إضافية تجعلها أكثر اتساعًا وتنوعًا وعمقًا وتعقيدًا بحيث تصبح أكثر مواءمة لاستعداداتهم وإشباعًا لاحتياجاتهم، كما يسمح لهم بالتقدم فى دراستهم بمعدل أسرع، واجتياز المرحلة أو المراحل الدراسية فى فترة زمنية أقصر مما يستغرقه الطالب العادى. كذلك يمكن تجميعهم فى مجموعات متجانسة وتعليمهم على هذا النحو بحسب اهتماماتهم وميولهم وقدراتهم وذلك لتحقيق أكبر قدر ممكن من التقدم الأكاديمى فى دراستهم والنمو لمواهبهم بشرط إدخال بعض التعديلات والتغييرات

الطفيفة فى مثل هـذه الاستراتيجيات كذلك حتى تلائمهم كى يتسنى لهم الاستفادة منها. وفيما يتعلق بالبرامج التأهيلية فهناك مبدئيًا إرشادهم إلى نوع التعليم الذى يتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم، ويساعدهم على تحقيق التميز فيه وبالتالى تحقيق التميز فى تلك المهن التى سوف يمتهنوها مستقبلاً بناء على ذلك . هذا إلى جانب تقديم خدمات التأهيل النفسى التى تساعدهم فى التغلب على ما يمكن أن يصادفهم من مشكلات واضطرابات انفعالية واجتماعية وخلافها، وتقوى من فاعلية الذات لديهم، وتكسبهم مفهومًا إيجابيًا لها بما يساعدهم على الاندماج مع الآخرين. وفضلاً عن ذلك فهناك أيضًا خدمات التأهيل الطبى والطب الطبيعى من خلال تمرينات العلاج الطبيعى المناسبة التى تسهم بدور فاعل فى عدم تدهور حالتهم الصحية ، وبالتالى تساعدهم فى تحقيق قدر معقول من التوافق الشخصى والاجتماعى.

المراجع

١ ـ ألان كازدين (٢٠٠٠)؛ الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين، ترجمة عادل عبد الله محمد. القاهرة، دار الرشاد.

٢ ـ سيلفيا ريم (٢٠٠٣) ؛رعاية الموهوبين، إرشادات للآباء والمعلمين. ترجمة عادل عبد الله محمد. القاهرة، دار الرشاد.

٣ ـ شكرى سيد أحمد (٢٠٠٢) ؛ الموهوبون ذوو الاحتياجات الخاصة. المؤتمر العلمى الخامس لكلية التربية جامعة أسيوط ١٤ ـ ١٥/ ١٢

٤ـ عادل عبدالله محمد (٢٠٠٤)؛ الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات. القاهرة ، دار الرشاد.

٥ ـ عادل عبدالله محمد (٢٠٠٢ ـ أ)؛ جداول النشاط المصورة للأطفال التوحديين وإمكانية استخدامها مع الأطفال المعاقين عقليًا . القاهرة، دار الرشاد.

٦ ـ عادل عبدالله محمد (٢٠٠٢ ـ ب)؛ الطفل الموهوب، اكتشافه وأساليب رعايته. المؤتمر العلمى الخامس لكلية التربية جامعة أسيوط ١٤-١٥/ ١٢.

٧ ـ عادل عبدالله محمد (١٩٩٢)؛ اتجاهات نظرية فى سيكلوجية نمو الطفل والمراهق. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٨ـ عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠١)؛ سيكلوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط ٣ .القاهرة، دار الفكرالعربى.

٩ـ كمال محمد دسوقى (١٩٩٨)؛ ذخيرة علوم النفس، المجلد الأول. القاهرة ، الدار الدولية للنشر والتوزيع.

10 - Baum, Susan (1990); Gifted but learning disabled: A puzzling paradox www. ericec. org.
11 - Baum, S.M.; Owen, S.V.;& Dixon, J. (1991); To be gifted and learning disabled. Mansfield Center, CT: Creative Learning press.
12 - Bradford, John (1999) ; What causes dyslexia ? www. dyslexia - parent. com.
13 - Brody, Linda E. & Mills, Carol, J. (1997); Gifted children with learning disabilities: A review of the issue. Journal of Learning Disabilities, v30, n3, pp282 - 286.
14- Cline, S.& Schwartz, K. (1999); Diverse population of gifted children. NJ: Merrill.
15-Com, Anne L. (1987); Socialization and the child with low vision. The 6th Canadian Interdisciplinary Conference on The Blind Child. Halifax: Nova Scotia, October.
16- Connor, Steve (2002); cause of dyslexia narrowed down to single chromosome, www. news. bbc. co. uk.
17- Conover , Lynda (1996); Gifted and learning disabled? It is possible! Virginia Association for the Education of the Gifted, Newsletter, v 17,3.
18 - Davis, G.A. & Rimm S. B. (1998); Education of the gifted and talented. 4th ed., Massachusetts: Allyn & Bacon
19 - Eden, Guinevere; Ziffero, Thomas; & wood, Frank (2001); Brain defect underlies the difficulties of dyslexia. Washington, DC: Georgetown Center for The Study Of Learning, Georgetown University.
20- Ellston, T. (1993); Gifted and learning disabled: A paradox? Gited Child Today, v16, n1, pp17 - 19.
21- Fagerheim, Toril; Sewell, Helen; & Reason, Rea (1999); Scientists identify dyslexia gene. www. dyslexia - teacher. com.
22- Flint, Lori J. (2001); Challenges of identifying gifted children with AD/ HD. Teaching Exceptional Children, v33, n4, pp62 - 69.
23-Fraser, M.M.; Garcia, J. H.; &Passow, A.H. (1995); A review of assessment issues in gifted education and their implications for

identifying gifted minority students . Storrs, CT: University of Connecticut, The National Reseach Center on The Gifted and Talented.

24 - Gallagher, Shelagh A. & Gallagher, James J. (2002); Giftedness and Asperger's syndrome: A new agenda for education. Understanding Our Gifted, v 14, n2, pp35 - 43.

25-Gardner, H. (1993); Multiple intelligences: The theory in practice, New York; Basic Books.

26-Grandin, Temple (2001); Genius may be abnormality: Educating students with Asperger's syndrome, or high functioning autism. Center For The Study Of Autism. CO; Colorado State University.

27-Gustanson, Gerilee(1997); Educating children who are deaf or hard of hearing: English-based sign systems. Los Alamitos, CA: The SEE (singing Exact English) Center For The Advancement of Deaf Children.

28 - Hamaguchi, Patricia M. (2001); Childhood speech, language, and listening problems; What every parent should know . 2th ed. , New York: John Wiley & Sons, Inc.

29 - Heacox, D. (1991) ; Up from underachievement. Minneapolis, MN: Free Spirit.

30- Hermon, Susan (2002); Gifted and talented students; Gifted students with disabilities. www. tki. org. nz.

31- Hunter- Braden, Pamela (1998); Underachieving gifted students: A mother perspective. Boise state University, 6th article, Spring Newsletter.

32- Kantrowitz, Barbara & Underwood, Anne (1991); Tracking down the roots of dyslexia. Newsweek , Nov.22.

33- Karnes, M.B. & Johnson, L. J. (1991); Gifted handicapped. In N. Colangelo & G. Davis (eds.); Handbook of gifted education. Massachusetts; Allyn& Bacon.

34- Kearney, Kathi (1996); Highly gifted children in full inclusion classrooms. Highly Gifted Children, v12, n4, pp. 42-51.

35- Landrum, T. (1994); Gifted and learning disabled students;

Practical considerations for teachers. In John Hopkins University, the Gifted learning disabled students, CTY Publications & Resources.

36- Little, Cindy (2002); Which is that? Aspergers syndrome or giftedness: Defining the differences. www. twicegifted. net.

37-Little, C. (2001): A closer look at gifted children with disablities. Gifted Child Today Magazine, v3, n3, pp13-25.

38- Lovecky, Deirdre V. (1999); Gifted children with ADHD. Paper presented at the 11th annual CHADD International conference. Washington, DC: pp. 162 - 167 (October8).

39- Lovecky, D.V. (1994) ; The hidden gifted learner. Understanding Our Gifted, v6(5), n3, pp 18 - 20.

40 - Lovecky, D.V & Silverman, Linda (1998); Gifted children with ADHD. Paper presented to the panel of the NIH Consensus. Development Conference on diagnosis and treatment of attention deficit hyperactivity disorder, Bethesda, MD, (Nov. 16- 18).

41- Maker, June C. & Udall, Anne J. (2002);' Giftedness and learning disabilities. www. ldonline.org.

42-Mc Call, R.; Evahn, C.;& Kratzer, L. (1992); High school underachievers. Newbury Park, CA: Sage.

43- Mendaglio, S. (1995); Children who are gifted / ADHD. Gifted Child Today , v18, n1, pp37 - 38.

44- Neihart, Maureen (2000) ; Gifted children with Asperger's syndrome. Gifted Child Quarterly, v44, n4, pp222-230.

45-Omdal, Stuart; Ruconich, Sandara K.; Ferrell, Kay Alicyn;& Corn Anne L. (1995); Education of students who are gifted and visually impaired. CO: University of Northern Colorado.

46- Reis, S.M.: Neu, T.W.; & Mc Guire, J. M. (1995) ; Talents in two places: Case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved. Storrs, CT:University of Connecticut. The National Research Center on The Gifted and Talened.

47 - Roedell, Wendy C. (1984); Vulnerabilities of highly gifted

children. Roeper Review: A Journal on Gifted Education, v6, n3, pp348 - 355.

48 - Schopler, E. & Mesibov, G.B (eds) (1992); high functioning individuals with autism. New York: Plenum Press.

49 - Suter, D.& Wolf, J. (1994); Issues in the identification and programming of the gifted/ learning disabled child. In John Hopkins University, The Gifted Learning Disabled Student. Baltimore: CTY Publications & Resources.

50 - Tuttle, D. (1994); Contemporary issues: Impact on self - esteem. DVH Quarterly, v39, n4,pp 15- 19.

51- Viall, Thomas (2001); Dyslexia and gender . www. abc. news . com.

52 - Vialle, Wilma & Paterson, John (1996); Constructing a culturally sensitive education for gifted deaf students. www. nexus. edu. au.

53- Whitemore, J. R. & Maker, J. (1985); Intellectual giftedness in disabled persons, Rockville, MD: Aspen.

54 - Wigfield, A. & Eccles, J. (eds). (2002); Development of achievement motivation. San Diego : Academic Press.

55- Willard - Holt, Colleen (1999); Characteristics of gifted students with specific disabilities. www. twicegifted. net.

56- Zentall, S. (1997) ; Learning characheristics of boys with attention deficit hyperactivity disorder and / or giftedness. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL: (March 21 - 23).

❑❑❑

الفصل الخامس

رعاية الموهوبين

مقدمة

مع تعدد التعريفات التى تتناول الموهبة والموهوبين فإنها جميعًا تتفق فى وجود عنصر أو مكون واحد مشترك بينها يتمثل فى تحديدها للشخص الموهوب على أنه ذلك الشخص الذى يبدى أو تكون لديه القدرة على إبداء مستوى غير عادى من الأداء فى مجال تعبيرى واحد أو أكثر. وقد يكون بعض هذه القدرات ذات مستوى عادى، ويمكنه بالتالى أن يؤثر على جانب كبير من حياة الفرد مثل مهارات القيادة، أو القدرة على التفكير الابتكارى مثلاً، بينما يكون بعضها الآخر على هيئة مواهب خاصة ولا تظهر سوى فى مواقف معينة كالاستعداد الخاص فى الرياضيات، أو العلوم، أو الموسيقى على سبيل المثال. ومما يزيد من أهمية الاهتمام بالأطفال الموهوبين وتقديم الرعاية والخدمات اللازمة لهم ما تقره الجمعية القومية الأمريكية للأطفال الموهوبين (٢٠٠٢) National Association for Gifted Children NAGC من أن حوالى ٥٪ من الأطفال الأمريكيين فى سن المدرسة أى ما يقدر بنحو ثلاثة ملايين طفل يعدون فى الواقع من الأطفال الموهوبين.

وفى هذا الإطار يجب أن تقوم المدرسة بتقديم الخبرات التربوية التى تتفق مع الحاجات الفردية لجميع الأطفال بما فيهم ذوى المستوى المرتفع جدًا من المهارات أو الموهبة وذلك من خلال برامج خاصة يتم إعدادها لهم. ويشار إلى مثل هذه البرامج التربوية التى يتم تقديمها لتلبية احتياجات الأطفال الموهوبين على أنها برامج فارقة differentiated ولكى يمكن لتلك البرامج أن تحقق الغرض منها فإنها تعتمد على وجود العديد من التواؤمات المنهجية والتعليمية المناسبة والتى تتجاوز ما يتم تقديمه فى الفصول العادية. ومما لا شك فيه أن بإمكاننا أن نلبى بعض احتياجات الأطفال الموهوبين فى الفصول العادية فى ظل وجود معلم نال قدراً مناسبًا من التدريب إلى جانب العمل على توفير الخدمات اللازمة لهم. إلا أن البعض الآخر من تلك

الاحتياجات لا يمكن أن يتم تقديمها فى الفصول العادية، ولذلك يتم اللجوء إلى إحدى استراتيجيات ثلاث أو لنقل استراتيجيتين هامتين هما الإثراء والإسراع، أما الاستراتيجية الثالثة والتى تتمثل فى التجميع فيتم اللجوء إليها بغرض استخدام إحدى الاستراتيجيتين الأخريين. وفضلاً عن ذلك فإن الأطفال الموهوبين كمجموعة لا يشكلون فيما بينهم وذلك كغيرهم من فئات الأفراد غير العاديين مجموعة متجانسة حيث أنهم يشكلون فى الأساس مجموعة غير متجانسة، وبذلك يصبحون فى حاجة ماسة إلى تلك الخدمات التربوية المختلفة والبرامج المتباينة التى يتم تقديمها فى هذا الإطار.

تقديم المساندة اللازمة لتعليم الموهوبين.. لماذا؟

إذا كنا نهتم بالموهبة ونعمل جاهدين على تعليم الموهوبين فإنه يظل هناك سؤال جوهرى نتساءل بموجبه عن تلك الأسباب التى تجعلنا نقوم بتقديم المساندة اللازمة لتعليم الموهوبين. وفى الواقع هناك العديد من الأسباب التى تدفعنا إلى ذلك منها على سبيل المثال ما يلى:

١ ـ أنه يجب تقديم خدمات تربوية مثيرة للأطفال الموهوبين تتفق مع مستوى قدراتهم حتى يتم تنمية مثل هذه القدرات حيث تتطور الموهبة نتيجة للتفاعل بين القدرات الفطرية والبيئة التى تمثل تحديًا لها وتثيرها كى تصبح فى مستوى أعلى، ويجب أن يتم تقديم مثل هذه التحديات على امتداد حياة الفرد بأكملها.

٢ ـ أن لكل فرد الحق فى أن يتعلم، وأن يتلقى التحديات المناسبة واللازمة للتعلم وذلك فى المستوى الأكثر ملاءمة لقدراته. وهذا يعنى توفير الفرص المتكافئة لجميع الأطفال فى سبيل تنمية قدراتهم إلى الحد الأقصى وهو ما يستوجب تقديم الخبرات التعليمية المتنوعة فى كل مستوى.

٣ ـ أن ما يزيد بقليل عن خمس الأطفال الموهوبين فى الولايات المتحدة الأمريكية كما يتضح من تقرير الجمعية القومية للأطفال الموهوبين (٢٠٠٢) NAGC هم الذين يحصلون على القدر المناسب من التربية الذى يتفق مع احتياجاتهم وهو

مـا يعنى أن الكم الأكـبر من هؤلاء الأطفـال لا يحـصلون على مـا يتناسب مع قـدراتهم من برامج تربوية، ولذلك فـإن العـديد من الباحـثـين يرون أن أولئك الأطفال الموهوبين يمثلون النسبة الأكبر من التلاميذ منخفضى التحصيل.

٤ ـ أن التـعليم التقليـدى الذى يتم تقـديمه فى الوقت الـراهن لا يعمل على تقـدير المواهب المخـتلفـة بشكـل مناسب حـيث نجـد أن الأطفـال الموهوبين عـادة مـا يلتحـقون بالمدرسة وقد تطورت لديهـم العديد من المهارات الأساسـية مما يدفع الأطفال الآخرين إلى أن يعاملونهم على أنهم غـرباء عنهم وهو ما يدفعهم إلى الابتـعـاد عنهم. وبالـتـالى فـإنهم يخـبـرون العـزلة منذ ذلك الـوقت المبكر من حياتهم. ونظرًا لأن المدارس لا تقوم بتقديم أى مواءمات منهجية أو نظامية على أسـاس فردى فـإنها جـمـيعًـا تهتم بتـنمـيـة تلك المهـارات التى تسمح للأفـراد بالانغمـاس فى المجتمع بما هو عـليه، وليس لإعادة صـياغة أو تركـيب جوانب معينة فيه.

٥ ـ عند إتاحة الفـرصة المناسبة للأطفال الموهـوبين فإنهم يستغلون القـدر الأكبر من المعلومات التى توجـد لديهم لتمثل خلفـية للتعلم غـير المحدد الذى ينغمـسون فيه، ومن ثم فعندمـا يتم تحديد احتياجاتهم، ويتم تصمـيم البرامج التربوية التى تعمـل على تلبيـة تلك الاحتيـاجات وإشـباعـها فإنهـم يحققـون تقدمًـا كبـيرًا وملحوظًا فى مستوى التحصيل ويشعرون بكفاءتهم وجدارتهم.

٦ ـ أن توفير التعليم المناسب لهؤلاء الأطفـال من شأنه أن يعود عليهم وعلى المجتمع بالفائدة المرجوة حيث يمكنهـم أن يقدموا إسـهامات كـثيـرة فى كل المجالات لمجتمعهم ولأنفسهم مما يؤدى إلى مستقبل مشرق للجميع فى المجتمع.

العوامل السيكلوجية التى تسهم فى تطور الموهبة

يشغل بعض الأطفال منذ مرحلة الطفولة المبكرة اهتمام الوالدين والمعلمين نظرًا لما يبدونه من قدرات متطورة جـدًا فى مجال معين، أو لاهتمامـهم غير العادى بذلك

المجال فقد يقرأون فى سن مبكرة جدًا، أو يبدون اهتمامًا وإعجابًا غير عادى بالأرقام، أو يتميزون بذاكرة غير عادية للموسيقى، أو ما إلى ذلك. ومع هذا فإن ما يدعو إلى السخرية أن هناك عددًا لا بأس به من هؤلاء الأطفال لا يستمرون على موهبتهم خلال مرحلة المراهقة أى أن البعض منهم فقط هم الذين تتطور لديهم مثل هذه المواهب فى حين لا يحدث ذلك لدى الكثير منهم. وعلى ذلك فإن الأعداد الأقل منهم هم الذين يبرزون كموهوبين خلال مرحلة الرشد، وعلى هذا الأساس نلاحظ أن الكم الأكبر منهم يبدو عاديًا، بينما يتضح أن النسبة القليلة منهم هى التى يظل بإمكانها أن تبدى إبداعًا فيما بعد، وقد يحجزون لأنفسهم مكانًا فى التاريخ يخلدهم الآخرون من خلاله حيث يسهمون فى إدخال تغييرات أو تعديلات فى مجال موهبتهم ربما تكون جوهرية.

وجدير بالذكر أن ارتفاع مستوى الذكاء لا يعد عاملاً كافيًا لضمان استمرار الموهبة فى حين تمثل عوامل الشخصية والدافعية أهم العوامل التى يكون من شأنها أن تؤثر فى الإنتاج الإبداعى أو الإبتكارى وتؤدى إليه. وتشير إلين وينر Ellen Winner (١٩٩٦) إلى أن هناك عاملاً آخر يأتى بعد هذين العاملين هو مستوى القدرة المميزة لأداء الفرد. وإلى جانب ذلك هناك خاصية أخرى تعرف بتفضيل العزلة والوحدة منذ مرحلة الطفولة حيث قد يتم تعليم بعضهم بالمنزل ولا يكون أمامهم آنذاك سوى أخوتهم فقط ليلعبوا معهم، وقد يشعر بعضهم الآخر بالرفض من الأقران نتيجة لإعاقتهم، كما أن الوالدين قد يقومان بمنع البعض الآخر منهم من اللعب مع الأقران حتى يتجنبوا تأثيرهم السلبى عليهم. وفضلاً عن ذلك فإن هناك من يفضل العزلة كى يتحاشى الضغوط المختلفة وتأثيراتها السلبية عليه وهو الأمر الذى يكون من شأنه أن يساعده على تقديم إنتاج إبتكارى فريد ومميز لا يتم تقديم معظمه إلا عندما يكون الفرد وحيدًا ومنعزلاً عن غيره. وهذا يعنى أن الطفل بإمكانه أن يستغل الوقت بصورة إنتاجية، كما أنه يرفض الأساليب التقليدية فى الأداء، بل إنه يبحث عن ويبتكر أساليب غير تقليدية للتحصيل الأكاديمى. ومن

المعروف أن رفض الأساليب التقليدية من شأنه أن يسهم فى تحقيق هوية هؤلاء الأطفال الذين يطمحون دومًا إلى تقديم كل ما هو جديد وفريد. كذلك فمن أهم ما يميز مثل هؤلاء الأفراد قدرتهم غير العادية على مسايرة التوتر والهامشية حيث هناك مصادر عقلية وشخصية للتوتر تنتج عن محاولة الفرد حل المشكلات العقلية الأساسية فى مجال معين وتقديم عمل جديد. أما الهامشية marginality فعادة ما تنتج كما ترى أولشويسكى ـ كوبليوس (١٩٩٧) Olszewski - Kubilius عن العمل والحياة عند حافة التقبل من النقاد فى مجال الموهبة. وغالبًا ما يعمل مسايرة التوتر والضغوط على جعل الفرد يختار الأساليب الأكثر خطورة، أو المسائل والأمور الأكثر صعوبة، وخوض غمار المجالات المتنوعة فى البحث.

وفضلاً عن ذلك فهناك من الأمور الأخرى التى يمكن أن تميز أولئك الأطفال ما يمكن أن يلفت النظر إليهم حيث يوجد لديهم مستوى مرتفع من الطاقة، ومستوى لا يقل عنه من الدافعية يميزهم عن غيرهم من الأفراد، كما توجد لديهم رغبة جارفة للمعرفة يتمكنون بمقتضاها من معرفة كم كبير للغاية من المعلومات عن مجال موهبتهم، كما يجيدون المهارات المختلفة التى ترتبط بذلك المجال وهو الأمر الذى يكون من شأنه أن يجعل إنتاجهم فى ذلك المجال مميزًا ومتميزًا. ومن جانب آخر فإن العمل على تنمية مثل هذه العوامل من شأنه أن يسهم فى تميزهم وموهبتهم وإنتاجهم الإبداعى أو الإبتكارى.

رعاية المواهب وتنميتها

مما لا شك فيه أن رعاية الموهوبين، وتنمية مواهبهم وتطويرها وصقلها إنما يمكن لها فى الواقع أن تتم فى أربعة محاور أساسية ينبغى لها جميعًا أن تتداخل مع بعضها البعض، وأن تتفاعل مع بعضها البعض، بل وتتكامل معًا حيث لا يمكن أن يتم تنمية مثل هذه المواهب استنادًا على واحد فقط أو أكثر من تلك المحاور إذ لا يمكن فصل تأثير أحدها عن الآخر نظرًا للتداخل الكبير بينها، والاعتمادية المتبادلة التى تميزها. ومع ذلك هناك برامج معينة يتم تقديمها فى كل محور منها مع وجود

محـور مشتـرك تتطلب برامجه التـفاعل بين هذه المحـاور مجتـمعة، أمـا فصل تلك المحاور عن بعضها البعض فيرجع إلى تيـسير دراستها وتوضيح أثرها، وهذه المحاور هى:

١ ـ الأسرة.

٢ ـ المدرسة.

٣ ـ المجتمع المحلى.

٤ ـ محور مشترك.

ويمكن أن نقـوم بتوضـيح أثر كل مـحور من تلك المحـاور الأربعـة فى تنميـة المواهب ورعاية الموهوبين، ودوره الذى يلعبه فى هذا الصدد مع الأخذ فى الاعـتبار أن تلك المحاور لا تـنفصل عن بعـضها تمام الانفـصال إذ أنه حـتى عند قيـام الأسـرة بدورها يكون هناك أثرللمـدرسة وللمجـتمع المحلى، ولذلك ينبغى أن يـتم التنسيق بينهم حـتى لا يؤثر أحدهم سلبًـا على ما يقوم الآخـر به. ويمكن إلقاء الـضوء على دور كل منها على النحو التالى.

أولاً: الأسـرة

تمثل الأسـرة أحـد أهم الأسس التى يعـال عليـهـا كـثيـرًا فى اكـتـشـاف الموهوبين، والاهتمـام بهم، ورعايتـهم، وتوفيـر الخدمات الـلازمة لهم. ومن الجديـر بالذكر أن الأسرة تلعب دورًا هامًا وأساسيًا فى سبيل اكـتشاف موهبة الطفل منذ نعومة أظافره، وتسـهم بشتى الطرق فى تنمـيتـها وصـقلها وتطويرها، وتوفـير الجـو المناسب الذى يمكن أن يحدث فيه ذلك. ويمكن أن تقوم الأسرة بهذا الدور وفقًا لما يلى:

١ ـ اكتشاف موهبة الطفل ورعايتها:

مما لا شك فـيـه أن الطـفل الموهوب يبـدى منذ العـام الأول مـن حـيـاته بعض الإشارات الدالة على ذكـائه أو بعض الميول الفنيـة أو الموسيقيـة وخاصة عند سـماع الموسيـقى أو بعض الأصوات المنغمـة. وقد يبدأ الأطفال اسـتخدام جـمل كاملة فى

حديثهم وذلك فى سن مبكرة من حياتهم، وقد يلتفتون إلى تفاصيل بيئية معينة لا يلتفت إليها غيرهم فى هذا السن، وقد يثيرون أسئلة تكشف عن فهم من جانبهم لا يتوفر لغيرهم. كما أنهم قد يتعلمون الحروف والأعداد ويدركون الألوان والأشكال وذلك بقدر كبير من السرعة والاهتمام، وقد يمكنهم إلى جانب ذلك القراءة بشكل تلقائى، وقد يظهرون موهبة فنية أو موسيقية غير عادية، وما إلى ذلك. وقد يزداد ذلك الأمر وضوحًا خلال سنوات الطفولة مما يؤدى إلى لفت الأنظار إليهم والاهتمام بهم. ومن المعروف أن الطفل الموهوب بالروضة يتعلم بسرعة أكبر قياسًا بأقرانه العاديين، ولكنه يصبح كثير المطالب ويحتاج إلى رعاية أو عناية فائقة، وقد يجد الوالدان أنهما مشدودان لذلك فيعملان بالتالى على توفير الإثارة اللازمة لطفلهما، ولكنهما قد يصبحان أسيرين لذلك الوضع ولتلك الموهبة التى يظهرها الطفل حيث ينبغى عليهما أن يوفرا له ذلك الكم المطلوب من الإثارة حتى يمكن أن تستقيم لهما الحياة والأمور الأسرية المختلفة.

وعندما يلاحظ الوالدان الإشارات التى يبديها الطفل والتى تدل على الموهبة فإنهما يصبحان فى حاجة إلى التأكد مما إذا كان طفلهما موهوبًا أو أن الأمر ليس كذلك. وفى مثل هذه الحالة يصبح عليهما أن يذهبا به إلى أحد الأخصائيين النفسيين المهتمين بالموهبة حتى يجرى عليه بعض الاختبارات والفحوص النفسية كى يتأكد من ذلك حيث تتوفر لديه آنذاك قاعدة صحيحة للبيانات والمعلومات التى تتعلق بموهبة الطفل وذكائه. وتعد مثل هذه البيانات ذات أهمية كبيرة حيث يمكن بمقتضاها أن تتخذ قرارات هامة تتعلق بإلحاق الطفل بالروضة فى وقت مبكر، أو تقديم الإثراء التعليمى اللازم له. كما أن مثل هذه الاختبارات التى يتم تطبيقها على الطفل قد تفيد أيضًا فى التعرف على مواطن الضعف التى يمكن أن تخفيها موهبته أو مستوى ذكائه المرتفع، ومن هذا المنطلق يتم التخطيط لتقديم المساعدة اللازمة له فى هذا الجانب.

وغنى عن البيان أن هناك أساليب مختلفة تتبع فى الكشف عن المواهب من بينها

ملاحظات الوالدين، وترشيحاتهم، وتقاريرهما التى تتعلق بالطفل. ويجب أن يعمل الوالدان إلى جانب الروضة عندما يلتحق الطفل بها على تعليم الطفل النظام من خلال وجود قدر معقول من النظام والتنظيم بها، وتوفير الفرص المناسبة لحب الاستطلاع والابتكارية، وغرس حب الكتب والقراءة فى الطفل ورعاية هذا الأمر، وتوفير فرص مناسبة للعب والاستكشاف، والاهتمام بالأنشطة الحركية، والاهتمام بنسق القيم السائد فى المجتمع، وتعليم الطفل الاختيار والسلوك الاستقلالى والتفاعل الاجتماعى، وإعداد الطفل للدراسة الأكاديمية حتى يسهمان فى رعاية مواهب الأطفال وتنميتها وتطويرها.

كذلك يمكن للوالدين الإسهام الجاد فى تنفيذ ما يتم تحديده من قبل المعلم من استراتيجيات تربوية معينة كالإسراع أو الإثراء يمكن استخدامها مع الأطفال والمراهقين حتى يمكن من خلالها رعاية مواهبهم والعمل على تنميتها وتطويرها. ولكنهما لا يجب أن يجازفا بغمر طفلهما بكم كبير جدًا من المعلومات أو تدريبه على كم كبير من المهارات حيث إن ذلك يفوق قدراته وإمكاناته ويمكن بالتالى أن يؤثر عليه سلبيًا. ومن الأمور الهامة التى ينبغى أن يعمل الوالد على توفيرها لطفله الموهوب حتى يسهم فى تطوير موهبته أن يوفر له مكتبة بالمنزل كى يتعلم من خلالها بحيث تتضمن مثل هذه المكتبة كتبًا، وألعابًا، وألوانًا، وصلصالاً، ومكعبات، وألعابًا بنائية. وإلى جانب ذلك يجب أن يعمل الوالد على تعليم الطفل المهارات المكانية، والإبتكارية، وتقبل المكسب والخسارة. كذلك يجب أن تصبح الأسرة أقل منعًا لسلوكياته، وأقل تقييدًا لتصرفاته ما لم تخرج تلك السلوكيات عن إطارها المسموح به، كما يجب أن تحرص الأسرة على اصطحابه إلى المتاحف، والحدائق، والمتنزهات، والمسارح حيث يمكن أن يؤدى ذلك إلى توسيع أفق الطفل ومداركه.

ومن الجدير بالذكر أنه ينبغى على الأسرة كما تشير سيلفيا ريم (٢٠٠٣) Rimm إضافة لذلك أن تغرس فى الطفل حب الكتب وحب القراءة، وأن تشجعه على أداء ما يتم تكليفه به من أعمال. ويرتبط بذلك تشجيعه على أداء الواجبات المنزلية التى

يكلفه بها المعلمون فى المدرسة، ومساعدته على تبنى أفضل العادات التى ترتبط بالاستذكار وأداء الواجبات المنزلية حتى يتعود عليها. ولا يخفى علينا أن هناك عددًا من تلك العادات يختار الطفل منها ما يناسبه مع العلم أن أفضلها هو الاختيار الأول فقط من الاختيارات التالية أما ما عداه فهى اختيارات خاطئة:

- الجلوس على مكتب أو ترابيزة للاستذكار وذلك فى مكان هادئ. وقد يقوم بعض الأطفال بالاستماع إلى الموسيقى الخفيفة أثناء المذاكرة.
- الاستذكار أثناء النوم على السرير.
- مشاهدة التليفزيون أثناء المذاكرة.
- أداء الواجبات المنزلية أو الاستذكار بعد التحدث إلى الطفل بشدة وربما توبيخه وتذكيره بذلك والإشراف عليه.
- الاعتماد على أحد الوالدين فى أداء الواجبات المنزلية.
- عدم أداء الواجبات المنزلية مطلقًا ولا استذكار الدروس.

ومن ناحية أخرى يجب ألا يسمح الوالد للطفل بمشاهدة التليفزيون أو الجلوس أمام الكمبيوتر أو الإنترنت إلا بعد الانتهاء من أداء الواجبات المنزلية واستذكار الدروس علمًا بأن الوقت المخصص للاستذكار يتباين بحسب الصف الدراسى المقيد به الطالب. كذلك يجب على الأسرة أن تعمل على توفير المناخ الملائم للمذاكرة بما يتضمنه من مكان هادئ، وإضاءة جيدة، وعدم حدوث ضوضاء، وتقدم المساندة اللازمة، وعدم إشراك الطفل فى أنشطة الأسرة خلال ذلك الوقت المخصص للمذاكرة. ومن الضرورى بالنسبة للوالد أن يبدى اهتمامًا بأداء الطفل لواجباته المنزلية أو تلك الأعمال أو المشروعات التى يكلفه بها المعلمون، ومع ذلك يفضل ألا يجلس مع الطفل إلا بعد أن ينتهى من أداء تلك الواجبات حتى يتأكد من فهمه وأدائه الصحيح لها.

هذا وينبغى أن تعمل الأسرة مع المدرسة على التحديد الدقيق لمجال موهبة

الطفل وذلك من خلال الملاحظات والاختبارات النفسية المناسبة حتى يتسنى لها أن تقوم بتسكين الطفل فى برنامج يتناسب مع موهبته ويعمل على تطويرها. كما يجب أن يكون هناك تواصل مستمر بين الأسرة والمدرسة فى هذا المضمار. ومن الأمور الهامة فى هذا الإطار ألا ينحاز الوالد إلى جانب طفله ضد المعلم مهما كان الأمر لأن ذلك سوف يكون له مردود سلبى على تحصيل الطفل إذ سيجد فيه مخرجًا يتجنب من خلاله التحدى وتحمل المسئولية.

٢ ـ بعض الأمور الأسرية التى تتعلق بالأطفال الموهوبين وكيفية التعامل معها :

هناك بعض الأمور الأسرية التى يمكن أن تمثل ضغوطًا على الأطفال الموهوبين، ويمكن لمثل هذه الضغوط أن تترك آثارها عليهم. ونحن لا ننكر أن بعض هذه الأمور يمكن أن يعزز من موهبتهم ويدعمها فى حين يمكن لبعضها الآخر أن يؤدى إلى حدوث مشكلات خطيرة لهؤلاء الأطفال تترك آثاراً خطيرة عليهم وعلى مواهبهم حيث قد تعوق تنميتها وتطورها. ويأتى فى مقدمة مثل هذه الأمور أن يكون الطفل وحيداً فى الأسرة حيث يعتبر الطفل الوحيد فى الأسرة طفلاً له وضعه الخاص وإن كان الطفل الأول يظل هو الآخر وحيداً لفترة من الوقت وذلك حتى يولد طفل آخر فى الأسرة. ويعد الطفل الوحيد هو محور اهتمام والديه حيث يزداد انتباههما إليه بدرجة كبيرة، ويصبح هذا الطفل هو المرشد بالنسبة للأسرة حيث يتصرف الوالدان على هدى منه، وتتشكل سلوكياتهما بحسب ما يريدها هو أن تكون وهو ما يجعله يشعر أن له تأثيراً فى الأسرة يوازى تأثير والديه، وقد يكون فى بعض الأحيان أكثر تأثيرًا منهما حيث يكون هو المسيطر الأول فى الأسرة والمهيمن عليها. ولذلك فإن مثل هذا الطفل عندما يكبر لا يستطيع أن يتحمل المسئولية بالقدر المناسب، ولا يستطيع أن يصل إلى مستوى جيد من الأداء قياسًا بغيره من الأطفال الأذكياء الآخرين سواء فى الأسرة أو المدرسة وذلك إذا كان قد ولد للأسرة أطفال آخرون أو حتى لأقاربه أو أقرانه، ومن ثم يرى أنهم يمثلون مصدر تهديد بالنسبة له،

كما يرونه هم أنفسهم مصدر تهديد بالنسبة لهم مما يؤدى إلى أن ينشأ بينهم التنافس والصراع. ومع ذلك فهناك بعض السمات الإيجابية التى يتسم بها الطفل الأول والطفل الوحيد كالاستقلال فى الأداء، وارتفاع مستوى الأداء فى الأنشطة الفردية وتلك الأنشطة التى تتعلق بالقيادة، كما لا يشعر الطفل بأى ضغوط كى يصبح عضواً فى جماعة الأقران لأنه لم يعتد على ذلك. ومن هذا المنطلق يجب أن يضع الوالدان حداً فاصلاً بين حياتهما هما وبين أنشطة طفلهما، وأن يبحثا عن أطفال فى نفس عمر طفلهما ويشجعانه على أن يلعب معهم سواء كانوا أولاد الأقارب أو الجيران، كذلك عليهما أن يتجنبا إحاطة هذا الطفل بالحماية الزائدة وأن يتجنبا استخدام المديح أو الثناء المفرط معه حتى لا يستدخل ذلك كتوقعات غير ممكنة يشعر على أثرها بالفشل ويخبره. كما يجب عليهما أيضًا ألا يلبيا له جميع طلباته بل يلبيا بعضها فقط دون بعضها الآخر، وألا يشتريا له مزيداً من الأدوات والألعاب بل إن عليهما فى كثير من الأحيان أن يتظاهرا وكأنهما ليس بمقدورهما أن يفعلا ذلك. ومن ناحية أخرى يجب أن تحرص الأسرة والمدرسة على أن تجعل مثل هذا الطفل يتكيف مع الانتباه المشترك حيث لا يمكن أبداً أن يكون مثل هذا الطفل هو الوحيد الذى يمثل محور اهتمام المعلم فى الفصل فى الوقت الذى يتعامل فيه المعلم مع فصل بأكمله من التلاميذ.

وفى سبيل تحقيق الرعاية الوالدية لأولئك الأطفال الموهوبين من الضرورى أن يتبنى الوالدان أسلوبًا واحداً، وأن يبدو كلاهما متفقًا مع الآخر حتى لا يجد الطفل الفرصة كى ينحاز إلى أحدهما فينحاز الوالد معه على حساب الوالد الآخر. ولذلك ينبغى أن يصل الوالدان إلى اتفاق حول تلك القيم التى يجب أن يقوما بنقلها إلى أطفالهما، ولا يحاول أى منهما أن يثبت أنه هو الأفضل قياسًا بالوالد الآخر. كما يجب ألا يكون لدى الوالدين توقعات متناقضة لأطفالهما لأنهما بذلك سوف يعطيان لهم الفرصة كى يجدوا مخرجهم لدى الوالد الذى تكون توقعاته أقل وأيسر وسوف يؤدى ذلك بهؤلاء الأطفال إلى تجنب التحدى وهو ما يؤثر سلبًا على

مواهبهم، وإذا ما حاول أحد الأقارب التدخل فى حياة هؤلاء الأطفال فيجب أن يكون ذلك فى نفس الإطار الذى يتبعه الوالدان، وألا تختلف توقعاته لهم عن توقعات والديهم، وهذا من شأنه أن يدفع هؤلاء الأطفال إلى الاحترام وتقبل التحدى ومواجهته، وتقبل التوجيه والإرشاد من الآخرين.

وإلى جانب ذلك ينبغى على الوالد أن يقدم نموذجًا لطفله الموهوب يجسد له حبه للتعلم، وأن يضع قيمة للتعلم تتجاوز ما عداه من أمور أخرى، وأن يسهم بدور إيجابى مع المعلمين بالمدرسة التى يتعلم طفله فيها ويقوموا جميعًا على توفير مستوى تعليمى يتسم بالجودة يقدم للأطفال الموهوبين خلاله برامج تتناسب مع مواهبهم وتعمل على تنمية قدراتهم ومداركهم ومهاراتهم ومواهبهم. كما يجب على الوالد ألا يحاول أن يدخل فى صدام مع إدارة المدرسة حتى لا يقدم لطفله بذلك نموذجًا لتلك السلوكيات الدالة على العناد مما يجعله يقوم على أثر ذلك بتطوير اتجاه سلبى أو عدائى للمدرسة أو للمعلمين أو لإدارة المدرسة، ومن ثم يقوم باستدخال مثل هذا الأمر كعذر له على تجنب تحمله للمسئولية فى تلك المجالات الأكاديمية التى يدركها على أنها تبعث على الملل فتكون النتيجة المنطقية لذلك تجاهله للمقررات الدراسية، والتقصير فى أداء الواجبات المنزلية وهو ما يؤدى إلى انخفاض مستوى تحصيله.

ومن الجدير بالذكر أن العلاقات بين الأخوة فى أسرة الطفل الموهوب تلعب دورًا هامًا فى سبيل تنمية وتطوير موهبته، فأحيانًا قد يكون للطفل الموهوب أخوة أقل منه فى مستوى الموهبة أو غير موهوبين ولا يستطيعون بالتالى أن يجاورونه فى مجال موهبته مما يسبب مشاكل واضحة إذ قد يرى هؤلاء الأخوة فى هذا الطفل الموهوب مصدر تهديد لهم حيث يحوز على كم كبير من الاهتمام والانتباه والتقدير من جانب الوالدين. وهنا يجب على الوالد أن يتدخل فى سبيل أن يقوم هؤلاء الأخوة بإظهار إعجابهم بما يؤديه أخوهم من إنجاز، وأن يدفعوه إلى ذلك، وأن يفخروا بما يحققوه هم أنفسهم من إنجاز. وينبغى على الوالد ألا يقوم بالمقارنة بينهم

بل يجب عليه أن يستخدم مقياسًا آخر عند الحكم على نجاح هؤلاء الأخوة فى أداء عمل معين وإلا فإنهم سوف يرون فى نجاحهم فشلاً قياسًا بما يحققه أخوهم الموهوب. والأهم من ذلك أن يجعل الوالد هؤلاء الأخوة جميعًا يقفون على مستوى قدراتهم، وأن يتقبلوا ذلك، وأن يدركوا أنهم مهما بلغ مستوى ذكائهم فسوف يكون هناك من هم أذكى منهم.

وعند وجود أكثر من طفل واحد موهوب فى الأسرة فإن كل طفل قد يشعر بالضغوط المتزايدة حتى يحقق تلك التوقعات التى يتوقعها منه أخوته الأكبر أو الذين سبقوه فى المرور بمواقف معينة كالامتحانات على سبيل المثال، أو التى يتوقعها والداه أو أولئك المعلمون الذين قاموا بالتدريس لأخوته هؤلاء أو لأحدهم. وهنا قد يخبر الأخوة الموهوبون الأصغر سنًا القلق خشية ألا يصل أداؤهم إلى مستوى أداء أخوتهم الأكبر سنًا، أو ألا يترك أداؤهم نفس الانطباع لدى المعلمين. ولذلك يجب أن يقوم الوالد بتوضيح وجود فروق واختلافات بين أبنائه هؤلاء جميعًا على الرغم من تفوقهم وهو ما يعد أمرًا طبيعيًا. كما يجب عليه أيضًا أن يتجنب المقارنة بين أدائهم حتى لا يزيد من تلك الضغوط الواقعة عليهم أو يتيح الفرصة لحدوث صراعات من أى نوع بينهم.

ومن أكثر العلاقات صعوبة بين الأخوة تلك التى تجمع بين أخ أصغر موهوب وأخ أكبر يقل عنه فى الموهبة أو غير موهوب ويكون الفارق الزمنى بينهم ليس كبيرًا حيث قد ينحاز الوالد إلى الأخ الأكبر، وقد لا يوفر فرصًا مناسبة لطفله الموهوب كى ينمى موهبته حتى لا يسبب حرجًا لذلك الأخ الأكبر مما قد يؤدى إلى شعور الأخ الأصغر «الموهوب» بالضغوط والإحباط من جراء ذلك إلا أن المناقشات المفتوحة من جانب الوالد والتى يشترك فيها الأطفال جميعًا قد تساعدهم على تفهم ذلك الأمر مع ما قد يوجد بينهم من تفاوت. ومن ثم فإنها يمكن أن تساعدهم على تحقيق التقدم، وقد تجنبهم التنافس والصراع إلى حد كبير للغاية، وتجعلهم يشجعون بعضهم البعض على التقدم.

ومن الأمور التى تسبب إزعاجًا كبيراً للوالدين والأسرة بوجه عام ذلك التنافس أو النزاع الذى يمكن أن يحدث بين الأخوة فى الأسرة. وفى سبيل الحد من مثل هذا التنافس يجب على الوالدين أن يصرا على ألا يظل الأطفال معًا طوال الوقت. وأن يشجعاهم على التحدث فى الأمور المختلفة والتوصل إلى حلول وسط فى كل منها. وإذا وجد الوالد أن النزاع قد وصل بين الأخوة إلى حد الضرب فيجب عليه أن يضع كلاً منهم فى غرفة منفصلة لمدة عشر دقائق مثلاً، وأن يتجنب الانحياز إلى أحد هؤلاء الأطفال على حساب الآخر عند حدوث خلاف بينهم، وأن يشركهم فى أمور أسرية تتطلب منهم التعاون، وألا يترك مجالاً لمشاعر الغيرة بينهم، وألا يطلق صفات معينة على أطفاله بناء على ما يتمتع به كل منهم من قدرات حتى لا يفتح المجال للتنافس بينهم. كما أن عليه بجانب ذلك أن يخصص وقتًا لكل منهم كى يجلس معه ويناقشه فى أموره أو شئونه المختلفة حيث أنه من شأن مثل هذه الأمور أن تسهم بشكل فاعل وملموس فى تنمية وتطوير قدراتهم ومواهبهم.

ومما لاشك فيه أن العلاقات الوثيقة بين الأطفال الموهوبين وأقاربهم تعد ذات أهمية كبيرة وغالبًا ما تمثل مصدر إلهام بالنسبة لهؤلاء الأطفال. ويمكن للوالدين أن يساعدا أطفالهما على تقدير واحترام أجدادهم وأقاربهم الآخرين على النحو الذى يسهم فى أن يسود جو بالأسرة يساعد على الموهبة والإبداع. وعلى الرغم من أهمية مثل هذه العلاقات فإنها قد تكون علاقة مدمرة وخاصة إذا استطاع أحد الأطفال الموهوبين أن يجعل أحد هؤلاء الأقارب ينحاز إلى جانبه ضد أحد الوالدين أو كليهما فتكون النتيجة هى تجنب التحدى من جانب مثل هذا الطفل وهروبه من المسئولية، وبالتالى فإن الأمر قد يصل به إلى تدنى مستوى تحصيله. وإذا حدث تنافس بين الطفل الموهوب وأقاربه من الأطفال الآخرين فيجب على الوالد أن يتدخل فورًا لوضع حل نهائى لذلك حتى يمكن لمثل هذه العلاقة أن تستمر فى دعم تطور موهبة هؤلاء الأطفال من خلال ما يمكن أن تتيحه لهم من فرص اجتماعية جيدة من شأنها أن تساعدهم على تحقيق التوافق الاجتماعى. ومن ناحية أخرى

يجب ألا يسمح أحد الأقارب للطفل أن يتعلم منه أسلوب حياة يختلف عن ذلك الأسلوب الذى يسود أسرته هو «الطفل» والذى يكون قد اعتاد عليه حتى لا يترك ذلك أثرًا سلبيًا عليه وعلى موهبته.

وإلى جانب ذلك لا يجب أن يسمح أحد الوالدين أو الأقارب للطفل أن يعيش دور الراشدين بل عليه أن يجعله يعيش دوره كطفل حتى ولو كانت أسرته مفككة لأى سبب من الأسباب. وفى حالة حدوث ائتلافات أسرية يجب أن يتعلم الأطفال أن يحبوا والدهم البديل ويحترمونه، كما يجب أن يقوم هذا الوالد البديل هو الآخر بذلك فيحبهم ويحترمهم، وكذلك الحال بين أطفال كل منهما وهو الأمر الذى يمكن أن يعمل على إيجاد جو أسرى يساعد على تنمية وتطوير قدرات ومواهب هؤلاء الأطفال.

٣ - بعض الأمور غير الأسرية المرتبطة بالموهبة ورعاية الموهوبين:

تشير ريم (٢٠٠٣) Rimm إلى جود بعض الأمور الأخرى غير الأسرية التى لها صلة مباشرة بالموهبة ورعاية الموهوبين. وجدير بالذكر أن مثل هذه الأمور يمكن أن تؤثر بشكل مباشر على الأطفال والمراهقين الموهوبين، وأن تؤثر على عملية رعاية موهبتهم. فمع أن المديح أو الثناء له أهميته فى تدعيم سلوك الطفل إلا أن الإفراط فى ذلك المديح أو الثناء من جانب الوالدين يجعل الطفل يستدخله على أنه توقع، وبالتالى فإنه يمثل ضغطًا عليه، ويترتب على ذلك بعض المشكلات التى يمكن أن تعوق موهبة الطفل وتحول دون تنميتها، ومن ثم يجب على الوالد أن يكون معتدلاً فى ثنائه على أطفاله الموهوبين ومدحه إياهم، كما أن عليه أيضا إذا وجد أن الآخرين ذوى الأهمية بالنسبة لأطفاله الموهوبين يفرطون فى مديحهم والثناء عليهم أن يعيد تفسير ذلك المديح والثناء لأطفاله بحيث يصبح فى شكل عادى ومقبول ويكون من شأنه أن يجعلهم يقومون باستدخال توقعات موضوعية وواقعية.

وإذا كان الطفل يتسم بخصوبة الخيال فإن الوالد يمكنه أن يقوم بتنمية خياله عن

طريق الألعاب الخيالية مع تشجيعه أيضًا على الخيال بشرط ألا يتعدى مثل هذا الخيال حدود الواقع والحقيقة. ومن ناحية أخرى فإن الأمر قد يصل بالطفل نتيجة لذلك الخيال الخصب إلى الحد الذى يعيش عنده فى تلك الحكايات والقصص التى يستمع إليها، كما يتوحد مع أبطالها، وقد يدعى أنه هو هذا البطل أو ذاك. وإذا كان ذلك ينافى الحقيقة فإنه بطبيعة الحال يختلف عن ذلك الكذب المعروف بين المراهقين والراشدين. وهنا لا يجب على الوالد مطلقًا أن يتهمه بأنه يكذب، بل ينبغى عليه بدلاً من ذلك أن يوضح له أنه يتظاهر بذلك، وبالتالى يصبح عليه أن يساعده كى يتعرف على ذلك الخيط الرفيع الذى يفصل بين الخيال والكذب، وأن يشجعه على الإبداع والأمانة حتى يتمكن من الاستمتاع بخياله الخصب فى حدود آمنة.

ويعد التنافس من الأمور التى تحيط بالأطفال الموهوبين سواء فى المنزل أو المدرسة. وقد يرجع ذلك إلى ما تلقاه هؤلاء الأطفال سابقًا من كم مبالغ فيه من المديح أو الثناء جعلهم ينجذبون إليه ويعتمدون عليه. كما أنه أيضًا يرجع إلى أدائهم المستمر فى المدرسة بصورة ناجحة مما يجعل كلاً منهم يود أن يكون هو الأفضل فى مجال موهبته. ولذلك نجد أن هؤلاء الأطفال يستدخلون فى وقت مبكر من حياتهم مفهومًا يؤكد على أنهم يجب أن يكونوا هم الفائزون حيث يجدون أن باستطاعتهم تحقيق النجاح دون مجهود نظرًا لما يتمتعون به من قدرات ومهارات وموهبة. وعلى ذلك يجب أن يتضمن المنهج الدراسى تحديًا لتلك القدرات والمهارات مما يجعله يعمل على إثارتها وتنميتها وتوجيهها. وعندما يخبر هؤلاء الأطفال الخسارة فإن الموقف ينقلب برمته وينسحبون من التنافس على أثر ذلك، بل وقد يتسربون من التعليم فى بعض الأحيان مهما كانت المرحلة التعليمية التى يكونوا قد وصلوا إليها حيث يعتبرون أنفسهم آنذاك فاشلين، ومن ثم يصابون باليأس. وعلى هذا الأساس يجب أن يقوم الوالدان بإعداد مثل هؤلاء الأطفال منذ طفولتهم لتقبل المكسب والخسارة حتى يضمنان استمرارهم فى التنافس، وتعبئة قواهم بعد كل خسارة حتى يجتازوها ويصبح بإمكانهم أن يحققوا النجاح.

ومع رغبة الوالدين والأطفال فى تحقيق هؤلاء الأطفال للتفوق والتميز، واستخدام الوالدين للمديح أو الثناء المفرط بشكل مستمر وتقديمهم نماذج للسمات المثالية أمام الأطفال، ومرور هؤلاء الأطفال بخبرات ناجحة وذلك بشكل مستمر فإن بعض أولئك الأطفال يشعرون «أو يرغب والدوهم أن يصلوا إلى ذلك» بالكمالية أو المثالية. ويعد هذا أمرًا خطيرًا حيث أن التفوق والتميز أمر يمكن تحقيقه، ويعمل على زيادة دافعية الأطفال للإنجاز فى حين أن الكمالية أو المثالية لا تعطى للطفل أى مجال للخطأ، كما أنه فى ضوئها لا يقبل أن يحدث أى خطأ من جانبه مهما كان ذلك الخطأ بسيطًا. وبذلك فإن هذا الأمر يعد مستحيلاً حيث يستحيل على أى فرد ألا يرتكب أى خطا، وبالتالى يستحيل على الطفل أن يحقق هذا الأمر. كذلك فإن تلك الكمالية أو المثالية تفرض ضغوطًا على الطفل قد تزيد من دافعيته للإنجاز أحيانًا، ولكن الاحتمال الأكبر أنها قد تعرضه لمشكلات انخفاض التحصيل لأنها لا تجعله يشعر بالرضا عن تلك النتيجة التى يحققها مهما كانت وذلك على العكس من التميز أو التفوق. وهذا من شأنه أن يجعله يشعر بانخفاض مستواه، وتقل ثقته فى قدراته، ويحول دون قيامه بأى مجازفة خشية ألا يحقق المستوى المطلوب. ويجب على الوالد فى مثل هذه الحالة أن يساعد أطفاله على تحقيق التفوق والتميز بعيدًا عن المثالية لأنها تعتبر أمرًا صعب المنال، ولن تزيدهم إلا ضغوطًا وتوترًا وقلقًا مما يؤثر سلبًا على صحتهم النفسية وعلى أدائهم وما يمكن أن يحققوه من إنجاز.

ومن الأمور التى تثير الفضول كما يشير عادل عبد الله (٢٠٠٤) وجود بعض الأطفال الموهوبين الذين يعانون من بعض الإعاقات ويعرفون بالأطفال الموهوبين ذوى الإعاقات وهو الأمر الذى أشرنا إليه فى الفصل السابق أيضًا، ومن المعروف أن مثل هذه الإعاقات تؤثر بالفعل على مفهوم هؤلاء الأطفال لذواتهم وتقديرهم لها، كما تؤثر على تحصيلهم الدراسى، ومن ثم يجب أن يتم التشخيص المبكر لتلك الإعاقات حتى يمكن اختيار التدخل المناسب وذلك فى سبيل الاستفادة من قدرات ومهارات وموهبة هؤلاء الأطفال، والعمل على تنميتها مع تعليمهم السلوك

الاستقلالى وتدريبهم على ذلك. وهناك أساليب كثيرة وبرامج متعددة يمكن اللجوء إليها فى هذا الصدد والاستفادة منها وما يرتبط بها من خدمات حتى تتاح الفرصة لأولئك الأطفال كى يتمكنوا من التعبير عن مواهبهم . وفى هذا الإطار يجب أن يكون هناك ثبات فى أسلوب الوالدين فى التعامل مع الأطفال حتى لا يضيع مجهود أحدهما هباء. كما يجب عليهما أن يقوما بتعليمهم كيفية مساعدة أنفسهم والتغلب على مشكلاتهم وذلك من خلال عدد من الأساليب الملائمة مع التركيز على الأساليب السلوكية لتحقيق هذا الغرض. ومن ناحية أخرى فإن مساعدة الوالدين والمعلمين فى التعامل مع مثل هؤلاء الأطفال قد يحقق نتيجة تفوق ما يمكن أن يحققه العلاج الطبى ، وقد تجنبنا هذه المساعدة اللجوء إليه فى الواقع حيث قد يسبب آثاراً جانبية خطيرة ونحن لسنا فى حاجة إلى ذلك. وإذا كان هناك ضرورة للعلاج الطبى فلا يجب أن يتم اللجوء إليه إلا بعد استخدام تدخلات أخرى مناسبة لفترة معقولة من الوقت ويجب عند التعامل مع أولئك الأطفال وتعليمهم أن تتم مراعاة الفروق الشاسعة بينهم كتلك التى توجد بين الموهوبين عقليًا والموهوبين إبداعيًا مع تشجيعهم على تطوير نقاط القوة التى تميزهم، وتوجيههم وإرشادهم نحو تحقيق الثقة بأنفسهم، وتحقيق مستوى مرتفع من الإنجاز.

وبالنسبة للأطفال الموهوبين فنيًا فإن بذور الموهبة الفنية تبدأ فى الظهور منذ وقت مبكر فى حياة الطفل. وعلى ذلك يجب على الوالدين أن يشجعا الطفل على الاستمرار فى أدائه، ويقدما له المساندة اللازمة، ويشجعانه على الاستمرار فى ذلك، ويأخذان بيده فى سبيل تطوير موهبته. كما يجب أن يراعى الوالدان أيضًا أن يقوم الأخوة بتقديم المساعدة فى هذا الصدد وذلك بالبعد عن التنافس مع أخيهم أو قيامهم بالنقد اللاذع لما يقوم به. كذلك يجب على المعلمين أن يقدموا النصيحة اللازمة للوالدين، ويتعاونوا معهما فى سبيل تقديم المساندة والتشجيع اللازم للأطفال. وإلى جانب ذلك ينبغى على الوالدين أن يقدما التضحيات اللازمة لهم وذلك بالوقت والجهد والمال حيث سيمثل ذلك استثماراً كبيراً بالنسبة لهم، وأن

يساعدا أطفالهما على تنمية وتطوير اهتماماتهم ومهاراتهم التى تتعلق بتلك المهنة التى سوف يقومون باختيارها والتى تتفق مع موهبتهم، كما لا يجب عليهما أن يحيطاهم بتوقعات تفرض عليهم مزيداً من الضغوط حتى لا يجعلهم ذلك يفضلون الفشل أو يرغبون فيه وذلك عندما لا يستطيعون الوصول إلى تلك المستويات المرتفعة من الأداء التى يتطلبها المجتمع فيما يتعلق بالفنون. ويجب أيضًا أن يقوم الوالدان والمعلمون بتأهيل مثل هؤلاء الأطفال نفسيًا إذا لم يستطيعوا الوفاء بتلك التوقعات المنتظرة منهم بأن يتوافقوا مع تلك الأهداف التى تليها فى المرتبة بمعنى أنه إذا لم يستطع أحدهم أن يكون ممثلاً رئيسيًا فى عرض درامى معين أن يقبل أن يكون عضواً فى جماعة الكورال مثلاً، وهكذا.

وإلى جانب ذلك قد يكون هناك بعض الأطفال الموهوبين الذين تتم إعاقتهم عن النشاط أو التعبير أو العمل منذ الميلاد كأن يكون الطفل خجولاً مثلاً. وفى سبيل التخلص من ذلك الخجل تتمثل أولى الخطوات التى يجب أن يتخذها الوالدان فى هذا الصدد فى أن يزيلا كلمة «خجول» من كل محادثاتهما مع الأطفال أو الراشدين ومن أى حديث لهما معهم، ويجب أن يدفعاهم للمشاركة فى الأنشطة المختلفة، ويحثاهم على أن يكونوا إيجابيين خلال مشاركتهم تلك ، وأن يثنيا على مشاركتهم بشكل واقعى دون إفراط فى ذلك حتى يجنباهم أى ضغوط تتعلق بذلك. ويجب عليهما كذلك أن يعلما أطفالهما الخجولين بعضًا من سلوكيات المجازفة أو المخاطرة مع تقديم ما يحتاجون إليه من مساندة وتشجيع فى سبيل ذلك. كما ينبغى عليهما فى بعض الأحيان أن يقوما بإجبارهم على الاشتراك فى تلك الأنشطة، وأن يطلبا منهم القيام باختيار أحد نشاطين أو ثلاثة كى يشاركوا فيه، ويصران على ضرورة أن يقوموا بهذا الاختيار، ولا يسمحا لهم بتغيير قرارهما أو قرارهم بعد أن يكونوا قد اختاروا هذا النشاط أو ذاك. وإلى جانب ذلك يجب أن يصر الوالد على أن يشترك أطفاله مع مجموعة واحدة على الأقل فى مزاولة نشاط معين، وأن يعطيهم بدائل متعددة لاختيار ذلك النشاط كأن يختاروا واحدة من الرياضات المختلفة مثلاً، وأن

يحدد لهم وقتًا معينًا يختاروا خلاله ذلك النشاط الذى يودون القيام به، ثم يجعلهم بعد ذلك يشرعون فى مزاولته مما يساعدهم على بناء الثقة فى أنفسهم. كما يمكنه إضافة إلى ذلك أن يشاركهم فى الألعاب التنافسية بالمنزل شريطة ألا يجعلهم يفوزون طوال الوقت، وأن يشاركهم أيضًا فى المنافسات الجماعية وأن يدفعهم إلى ذلك. وإذا ما اشتكى الأطفال من مشكلات تتعلق بالوحدة أو العزلة فى المدرسة يمكن للوالد أن يدربهم على العصف الذهنى حتى يقوموا بتقديم بعض الحلول البديلة لتلك المشكلة معًا، كما يمكنه أن يشجعهم على دعوة أصدقائهم إلى المنزل بين حين وآخر. ويمكن للمدرسة أن تشجعهم على الاشتراك فى مزيد من الأنشطة اللامنهجية مما يشجعهم على التوكيدية، ويزيد من ثقتهم بأنفسهم، ويزيد من عدد أصدقائهم.

وجدير بالذكر أن الأطفال الموهوبين تكون أفكارهم فريدة وواضحة وأصيلة ومنظمة نظرًا لما يتصف به تفكيرهم من أصالة ومرونة إلى جانب أنهم يكونوا خياليين، وفى سبيل تنمية قدرتهم على التفكير الإبتكارى وتطويرها ورعايتها ينبغى أن تتسم البيئة المنزلية بالمرونة، وأن تقدر الأسرة أفكارهم غير العادية، وتشجعهم عليها. ويمكننا إلى جانب ذلك أن نهتم فى كل من المنزل والمدرسة بغرس السمات الإبتكارية والاتجاهات الإبتكارية فى الأطفال مما يساعدهم على التفكير الإبتكارى، كما يجب أن يتم تعليمهم أساليب التفكير الإبتكارى كالتفكير القياسى، والعصف الذهنى، وقوائم العزو، وحل المشكلات الإبتكارى، والتخيل أو التصور، وغير ذلك من الأساليب التى يمكن استخدامها فى هذا الصدد.

ومن المشكلات الخطيرة التى يمكن أن تواجهنا فى مجال الموهبة والموهوبين كما يشير عادل عبد الله (٢٠٠٤) أن نجد بعض الأطفال الموهوبين عقليًا ينخفض أداؤهم فى المدرسة عن مستوى قدراتهم وإمكاناتهم الحقيقية مما يؤدى إلى انخفاض تحصيلهم على الرغم من ارتفاع ما لديهم من قدرات وإمكانات مما يجعلهم يسببون الإحباط للوالدين والمعلمين.. وقد تلعب بيئة المنزل والمدرسة دورًا فى حدوث ذلك

حيث نجد أن أعضاء الأسرة قد يقدرون الموهبة ولكنهم مع ذلك لا يشجعون عليها. وقد لا يتضمن المنهج الدراسى فى المدرسة ذلك التحدى الملائم لقدرات الطفل مما يجعله يعتقد أن الوصول إلى المستوى المميز يعتبر أمراً يسيراً، وبالتالى لا يولى اهتماماً مناسباً للمقررات الدراسية وهو ما يجعله يشعر بالتهديد عندما يعرض المنهج لمستوى أكثر تنافساً، ومن ثم يبدى سلوكيات لا تتفق مع موهبته وقدراته حيث تعد بمثابة ميكانيزمات متعلمة، وبالتالى يمكننا ألا نعلمها له أو نعطه الفرصة كى يتعلمها حتى نستطيع أن نتجنب ذلك. ومن ناحية أخرى يمكن أن تعمل كل من البيئة الأسرية والمدرسية على توفير الدافعية اللازمة لمثل هؤلاء الأطفال حتى يرتفع مستوى تحصيلهم، وحتى تتم مساعدتهم على بناء الثقة فى أنفسهم.

ومن الجدير بالذكر أن انخفاض تحصيل هؤلاء الأطفال قد يرجع فى الأساس إلى أنهم يكونوا قد تلقوا كمّاً كبيراً من المديح أو الثناء المفرط من جانب والديهم، أو أن أحد والديهم كان يقدر الإبداع بينما لم يكن الوالد الآخر كذلك. وقد يبدأ مثل هؤلاء الأطفال فى الشكوى من أن الكتب المقررة تبعث على الملل، وأن هناك بعض المعلمين لا يحبونهم وهو ما قد يجعل الوالدين يتحالفون معهم ضد المعلم ويطلبان منه أن يقلل من كم ما يكلفهم به من أعمال، وأن يزيد من تلك الفرص التى يمنحها لهم فى سبيل التعبير الفردى. إلا أن ذلك قد يؤدى بهم إلى التحالف ضد الوالد الآخر، أو ضد الوالدين، أو الأقران، أو مجموعة من المعلمين وهو ما قد يؤثر عليهم سلباً فى هذا المجال. ولكن إذا استطاع الوالدان والمعلمون رعاية الإنتاج الإبتكارى لمثل هؤلاء الأطفال، وتمكنوا معاً من تجنب وضع تسهيلات تمكن هؤلاء الأطفال من الهروب من المسئولية والتحصيل أو تساعدهم على تجنب ذلك باسم الإبداع فقد يصبح بمقدور هؤلاء الأطفال آنذاك أن يوجهوا مواهبهم باتجاه الإسهامات البناءة.

ومما لا شك فيه أن التربية تهدف إلى إعداد الأفراد للمجتمع كى يصبحوا مواطنين صالحين، وقد شهد المجتمع جملة من التغيرات تتعلق بأفراده من الجنسين

فأصبح لزاما أن تتم إعادة النظر فى عملية إعدادهم للحياة فى المجتمع حيث ازدادت فرص العمل أمام البنات عامـة و البنات الموهوبات على وجه التحديد. وإذا كان يتم اختـيار أفضل العناصـر لشغل تلك الفرص فـإنه يصبح لزامًا علـى البنات أن يقبلن التنافس وهو ما كن يتـجنبنه من قبل خـشية ألا تستطعن تحـقيق الفوز من ناحـية، أو ابتعاد الـبنين عنهن عندما يصلن إلى سن الزواج من ناحيـة أخرى. ومن هذا المنطلق يجب تعليمـهن تقبل الخسـارة كما يتقـبلن الفوز مع البعـد عن الكمالية أو المثـالية، والتمسك بدلاً من ذلك بالتفوق والتميز، والتركيز على المظهر الشخصى والقيم قبل الجمال. وإذا كـان التراث السيكلوجى الحديـث يوضح أن أكثر السمات الإيسجابية التى يجب أن تتوفـر فى البنات هى الأناقة ، والاجتهـاد فى العمل، والاستقـلال فإنه ينبغى على الوالد أن يعمل على تنشئة بناته على ذلك حتى يعدهن للحياة فى المجتمع المعاصر مع قيامه بتقديم نماذج مناسبة للدور يمكنهن أن تقتدين بها فى حياتهن. وإذا كانت قدرات البنات ومهارتهن فى الرياضيات تقل عن مثيلتها لدى البنين، فإنه نظراً لأهميـة الرياضيات فى حـياتنا عامة يمكـن للوالد أن يعمل على تنميـة تلك القدرة لدى بناته من خلال تشجيعهن على الألعاب المكانية وألعاب الأعداد وأدوات اللعب المتعلقة بها والتى تتـضمن الكوتشينة والشطرنج وألعاب الكمبيـوتر وألعاب الترابيزة والألعاب الإنشـائية حيث أن ذلك يسـهم كثيراً فى تشكـيل الاستعداد للرياضـيات. كما أن حل المسائل الحـسابية البسيطة التى تتعلق بمختلف نواحى الحيـاة وما تتضمنه من مواقف يعمل على تنمية التقبل المبكر للرياضـيات من جانب الأطفال عامة، كما يمكن فى الوقت ذاته إعداد البنت كى تصبح أمًا وتقـوم بعمل معين خارج المنزل فى ذات الوقت وذلك من خلال تعليمها التوفيق بين الاثنين، واحـترام عملها وما تحققه فيه من إنجاز مهما كان ذلك العـمل. ويمكن للوالدين تحقيق ذلك من خلال فخرهما بعملهما واعتزازهما به وبما يمكن أن يحـققاه فى ذلك العمل، ومن ثم فقد تقدم الأم آنذاك نموذجًا للدور يمكن أن تحتذى بناتها بـه حيث تكون قداستطاعت أن تجمع بين الأمومة والعمل وأن تحقق إنجازاً فى هذا الجانب يستحق الإشادة.

أما بالنسبة للبنين فإن التغير الذى حدث يجب أن يواكبه تغير فى بعض جوانب من شخصياتهم حيث أصبحت عملية إظهار العواطف على سبيل المثال، ومشاركة الآخرين فى المشاعر، والرعاية الوالدية للأطفال من أكثر المفاهيم تقبلاً بين الشباب فى الوقت الراهن وهو الأمر الذى عمل الرجال كثيراً على إخفائه فى الماضى. ويجب على الوالدين فى هذا الإطار أن يقوما بتوفير فرص مناسبة للأولاد حتى يتمكنوا من مشاركة المشاعر مع الآخرين والتعبير عن عواطفهم نحوهم بشكل واضح. وينبغى على الوالدين أيضًا أن يعبرا عن مشاعرهما الخاصة لأولادهما حتى يقدما لهم النموذج المناسب، وأن يشجعانهم على القيام بنفس الفعل، كما لا يجب عليهما أن يمنعا أولادهما من البكاء ومن الحزن بدعوى أن ذلك لا يتفق مع الرجال. وإضافة إلى ذلك فإن عليهما أن يقوما أيضًا بتوفير النماذج الذكرية المناسبة التى سوف يقوم هؤلاء الأولاد بالاقتداء بها بجانب توفير نماذج ذكرية أخرى لتلك المهن غير التقليدية بالنسبة للرجال كالمشاركة فى الأعمال المنزلية مثلاً. ومن ناحية أخرى يجب أن يقوم الوالدان بإشراك أولادهما فى رعاية أخوتهم الأصغر سنًا، وهنا يجب أن يقوم الأب على وجه الخصوص بذلك أولاً حتى ينمذج لهم هذا السلوك.

ومن الأمور الأخرى التى تستحق التأمل أن الأطفال والمراهقين الموهوبين فى محاولتهم أن يكونوا جزءاً من نسيج الجماعة من خلال اندماجهم مع الأقران يصدمون بأن موهبتهم تحول دون ذلك حيث قد ينظر الأقران إليهم نظرة مختلفة، وقد يستخدمون بعض السمات الإزدرائية فى وصفهم مما يجعلهم غير قادرين على مسايرة هؤلاء الأقران وهو ما يسبب ضغطًا كبيراً عليهم إذا يجدون أنفسهم يشعرون بالوحدة أو العزلة. وحتى يمكن لهؤلاء الطلاب الموهوبين مسايرة أقرانهم فإنهم قد يضطرون إلى أن يسلكوا مثلهم مما قد يؤدى بهم فى النهاية إلى فقد الثقة فى مهاراتهم وقدراتهم الأكاديمية. وفى سبيل مساعدتهم على تحقيق التوافق الاجتماعى يتعمد الوالدان والمعلمون توفير الفرص المختلفة التى يمكنهم خلالها أن يتواجدوا مع أقرانهم، ويتفاعلوا معهم، ويسايرونهم مع الاحتفاظ بتفوقهم الدراسى

وتميزهم وعدم التنازل عن ذلك من أجل مسايرة الأقران. كذلك يمكن مساعدة هؤلاء الطلاب فى البحث عن طلاب آخرين يشتركون معهم فى اهتمامات مشابهة حتى لا يشعروا بالوحدة أو العزلة. وتلعب الأنشطة المدرسية المختلفة دورًا هامًا فى هذا الإطار، كما تلعب المساندة الأسرية دورًا مشابهًا فالرحلات التى تقوم بها الأسرة مثلاً تقلل من الشعور بالوحدة أو العزلة، كما أن تشجيع الأسرة لهؤلاء المراهقين الموهوبين على الاشتراك فى تلك البرامج الخاصة بالموهوبين يمكن أن يساعدهم كثيرًا على أن يجدوا أقرانًا يشبهونهم فى عقليتهم واهتماماتهم.

وهناك مشكلة أخرى تواجه الأطفال الموهوبين عقليًا تتمثل فى تلك الدرجات التى يحصلون عليها فى المدرسة وما يمكن أن تسببه لهم من ضغوط وتوترات حيث أن هؤلاء الأطفال قد اعتادوا أن يحصلوا على أعلى الدرجات، وعلى أن ينالوا قدرًا كبيرًا من المديح والثناء من والديهم، وأن يحصلوا منهما على مكافآت على أثر ذلك. كما أن الوالدين يبالغان فى فرحتهما بمثل هذه الدرجات المرتفعة التى حصل أطفالهما عليها مع أن هذا الارتفاع فى الدرجات لا يترك لهؤلاء الأطفال أى مجال كى يقوموا بتحسين وتطوير قدراتهم بقدر ما يترك لهم كمًا كبيرًا من الخوف من الحصول على درجات أقل فى المستقبل. ويمكن للوالدين أن يناقشا مع الأطفال ما يتعلق بدرجاتهم تلك، وبمحتوى ما تعلموه، ومدى تقدمهم فى الدراسة، وأن يخبرانهم أن التحدى يتضمن التعلم من الأخطاء، وأن المناهج الدراسية والواجبات المنزلية سوف تزداد صعوبتها مع تقدمهم فى الصفوف الدراسية، وبالتالى فإن الدرجات المرتفعة ليست هى الأساس بل إن التعلم من الأخطاء يعد هو الأهم حتى يحافظوا على درجاتهم مرتفعة أو تزداد ارتفاعًا. ولا يجب على الوالدين أن يستخدما الثواب والعقاب بناء على درجات هؤلاء الأطفال فى المدرسة لأنهم عندما تقل درجاتهم يكونوا فى مشكلة ويحتاجون لمن يساعدهم على تجاوزها وليس لمن يعاقبهم عليها، وبالتالى فإن تعليمهم استراتيجيات حل المشكلات يعد هو الأسلوب الأكثر فاعلية فى هذا الإطار. كذلك يمكن مساعدتهم على تنظيم وقتهم وممارسة

التمرينات الرياضية فى سبيل التخلص من تلك التوترات التى يمكن أن تنتابهم، وإذا تطلب الأمر اللجوء إلى مرشد نفسى فلا مانع من ذلك. وإلى جانب ذلك يمكن للوالدين أن يعلما أطفالهما تجزئة المشكلة إلى خطوات يسهل حلها حتى يتمكنا من إزالة التوتر والضغوط التى يعانون منها، وأن يساعداهم على وضع توقعات معقولة يمكن تحقيقها.

وأخيراً فقد استطاعت تكنولوجيا الكمبيوتر والإنترنت فى الوقت الراهن أن تجذب إليها أعداداً كبيرة من الأطفال والمراهقين الموهوبين. وعلى الرغم من أهميتها الكبيرة فى التعلم فإنها تمثل خطورة كبيرة عليهم فى الوقت ذاته. ونظراً لأن الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة يجدون جاذبية كبيرة فى شاشة الكمبيوتر فإنه يمكن تقديم ألعاب الكمبيوتر وفرص التعلم المناسبة خلال هذه المرحلة ولكن يجب أن نحرص ألا يجلس الطفل فترة طويلة أمام الكمبيوتر. وإذا كان بإمكاننا أن نعلم الطفل مهارات التعلم من خلال الكمبيوتر فإنه لا يمكننا أن نعلمه المهارات الاجتماعية من خلاله، كذلك فإن الطفل عندما يجلس أمامه لفترة طويلة فإنه ينعزل عن الأقران ولا يستطيع على أثر ذلك أن يحقق مستويات مناسبة من النضج الانفعالى. ويمكن من خلال الكمبيوتر والإنترنت العمل على إيجاد أسلوب تعليمى مميز يعرف بالتعليم عن طريق الأساليب التكنولوجية Technological Education قد يجد فيه الأطفال الموهوبون متعة اجتماعية من خلال مشاركتهم لأقران يشاركونهم نفس الاهتمامات، والتحدث معهم أو مراسلتهم من خلال البريد الإلكترونى. ومع ذلك فإن استخدام الأطفال والمراهقين للكمبيوتر والإنترنت تكتنفه العديد من المشكلات رغم فائدته حيث يسمح لهم بالحصول على معلومات فى كل موضوع تقريباً مما قد لا يتفق مع مستوى نضجهم، كما يسمح لهم بالتواصل مع الراشدين وهو ما قد يجعلهم يرون أن لديهم خبرة وحنكة تمكنهم من اتخاذ قرارات مختلفة خطيرة مع أن الواقع يعتبر غير ذلك. ومن هذا المنطلق يجب أن يضع الوالد حدوداً معينة لاستخدام أبنائه المراهقين لتلك التكنولوجيا وإن كان الأمر ليس بمثل هذه

السهولة. وعلى ذلك يمكن أن يضيف الإنترنت الكثير إلى ما يمكن أن ينشأ من صراع بين الوالدين وأبنائهما المراهقين اعتماداً على طبيعة العلاقة بين الطرفين. وحتى لا يضيع وقت الأبناء يجب أن يحدد الوالد وقتًا معينًا يمكنهم خلاله استخدام الانترنت على أن يكون ذلك بعد إنهاء واجباتهم المدرسية باستثناء استخدامهم لتلك المعلومات التى يتم الحصول عليها فى إنهاء الواجبات. كما يجب أيضًا أن يخبرهم ألا يعطوا بياناتهم الخاصة لأى شخص على الإنترنت حتى يتجنبوا ما يمكن أن ينشأ عن ذلك من مشكلات، ولا يجب أن يسمح لأى منهم أن يغلق على نفسه باب غرفته أثناء استخدامه للإنترنت، وأن يبحث فى الوقت ذاته عن برنامج معين يتمكن من خلاله حجب تلك المواقع غير المناسبة عنهم كالتشفير على سبيل المثال.

ثانيا: المدرسة

مما لا شك فيه أن المدرسة تمثل محوراً أساسيًا وهامًا فى سبيل تنشئة الأطفال عامة، وتلعب إلى جانب الأسرة دوراً هامًا فى اكتشاف المواهب وصقلها وتنميتها ورعايتها. وغنى عن البيان أن المدرسة كما نعلم تعد بمثابة مؤسسة تربوية أوجدها المجتمع كى تسهم مع الأسرة وتساعدها فى التنشئة الاجتماعية للأجيال. ومن هذا المنطلق فإن هذا الهدف وذلك الإلزام لا يقل إن لم يزد فى حالة الأطفال الموهوبين. هذا ويمكننا أن نعرض لذلك الدور الذى يمكن أن تقوم المدرسة به فى هذا الصدد من وجهة نظرنا فى نقطتين اثنتين على الأقل وإن كانت كل واحدة منهما يمكن أن تنقسم إلى عدد كبير من النقاط سواء الأساسية أو حتى الفرعية، ولكننا على أى حال سوف نقوم بجمع مثل هذه الأمور جميعًا فى هاتين النقطتين مع التوضيح المناسب لكلتيهما. وتتمثل هاتين النقطتين فيما يلى:

١ ـ بعض الأمور المتنوعة الخاصة باكتشاف الموهوبين ورعايتهم.

٢ ـ البرامج التربوية المناسبة.

ويمكن أن نوضح ذلك على النحو التالى:

١ - بعض الأمور المتنوعة الخاصة باكتشاف الموهوبين ورعايتهم

ينبغى أن تعمل المدرسة فى هذا الإطار على التحديد الدقيق لمجال موهبة الطفل وذلك من خلال الملاحظات والاختبارات النفسية المناسبة حتى يتسنى لها أن تقوم بتسكينه فى برنامج يتناسب مع موهبته ويعمل على تطويرها. كما يجب أن يكون هناك تواصل مستمر بين الأسرة والمدرسة، ويجب أن تتسم الروضة أو المدرسة التى سيلتحق بها مثل هؤلاء الأطفال الموهوبين بعدد من الخصائص من أهمها ما يلى:

أ- المناخ الإيجابى الدافئ.

ب - ثبات العاملين بها وعدم تنقلهم بشكل مستمر.

جـ - وجود قدر معقول من النظام والتنظيم.

د - توفير الفرص المناسبة لحب الاستطلاع والإبتكارية.

هـ - غرس حب الكتب والقراءة فى الطفل ورعاية هذا الأمر.

و - توفير فرص مناسبة للعب والاستكشاف.

ز - الاهتمام بالأنشطة الحركية.

ح - الاهتمام بنسق القيم السائد فى المجتمع.

ط - تعليم الطفل الاختيار والسلوك الاستقلالى والتفاعل الاجتماعى.

ى - إعداد الطفل للدراسة الأكاديمية.

وإذا ما توفرت مثل هذه المحكات فى الروضة أو المدرسة فإنها بطبيعة الحال سوف تعمل على رعاية مواهب الأطفال وتنميتها وتطويرها.

ومن جانب آخر فإنه إذا كان على المدرسة أن تعمل على الكشف عن الموهوبين من التلاميذ، والعمل على رعاية مواهبهم من خلال ما يتم اتباعه فيها من أساليب مختلفة، فإن عملية الكشف عن الموهوبين ورعايتهم التى تقوم المدرسة بها تمر بخمس مراحل أساسية على النحو التالى:

١ ـ مرحلة المسح والفرز المبدئى: Screening ويتم خلالها التعرف على أولئك الأطفال الموهوبين الذين يتم ترشيحهم من خلال الأساليب المختلفة التى عرضنا لها سلفًا.

٢ ـ مرحلة التشخيص والتقييم: ويتم خلالها التأكد من تلك الملاحظات التى يكون قد أبداها أولئك الأشخاص الذين قاموا بترشيح هذا الطفل أو ذاك ليكون من الموهوبين. كما يتم خلالها أيضا تطبيق المقاييس المختلفة التى يمكن من خلالها الحكم على موهبة الطفل، أو ملاحظة الإنتاج الفنى الذى يقدمه وخاصة فيما يتعلق بالفنون الأدائية، وتحديد مدى مطابقته للمعايير الفنية بما يجعل منه طفلاً موهوبًا أو غير ذلك.

٣ ـ تقييم الاحتياجات: ويتم خلال هذه المرحلة تصنيف الأفراد الموهوبين إلى فئات مختلفة بحسب مواهبهم، ويتم تحديد الاحتياجات الخاصة بكل فئة من هذه الفئات وكيفية الوفاء بها وإشباعها.

٤ ـ اختيار البرنامج المناسب والتسكين: ويتم خلال هذه المرحلة اختيار البرنامج الذى يناسب الطفل حتى يتم تسكينه فيه بما يحقق الاستفادة القصوى منه.

٥ـ التقييم: وتمثل هذ المرحلة آخر المراحل الخمس التى يتم اتباعها فى هذا الإطار، ويتم خلالها تقييم الطفل والأنشطة والبرامج التى يكون قد تلقاها ومدى استفادته منها حتى يتسنى لنا تحديد ما عسانا أن نفعله فى مثل هذا الإطار آنذاك.

ولا يخفى علينا أن هناك استراتيجيات تربوية معينة يمكن استخدامها مع الأطفال والمراهقين حتى يمكن من خلالها رعاية مواهبهم والعمل على تنميتها وتطويرها منها ما يلى:

١ ـ التسريع أو الإسراع التعليمى acceleration

٢ ـ الإثراء التعليمى enrichment

٣ ـ التجميع groupings

ومن الجدير بالذكر أن المدرسة إذا لم تمثل بما تقدمه من مقررات دراسية وأنشطة وغيرها أى إثارة لقدرات بعض الطلاب الموهوبين ولم تمثل أى تحد لهم فإنهم قد يجدون أنفسهم مشدودين لأمور وأنشطة أخرى خارج المدرسة يحصلون من خلالها على ما لم تستطع المدرسة أن تقدمه من إثارة لقدراتهم وتحد لها فتكون النتيجة المنطقية انصرافهم عن تلك المقررات الدراسية التى تقدمها المدرسة، وبالتالى انخفاض تحصيلهم، وقد يتناسب مستوى ذكاء هؤلاء الأطفال عكسيًا مع درجاتهم على اختبارات الإبداع مع ازدياد عمرهم الزمنى، وقد يبدأ مثل هؤلاء الأطفال فى الشكوى من أن الكتب المقررة تبعث على الملل، وأن هناك بعض المعلمين لا يحبونهم ويكلفونهم بكم كبير من الأعمال، ويقللون من تلك الفرص التى يمنحونها لهم فى سبيل التعبير الفردى. ولكن إذا استطاع الوالدان والمعلمون رعاية الإنتاج الإبتكارى لمثل هؤلاء الأطفال، وتمكنوا معًا من تجنب وضع تسهيلات تمكن هؤلاء الأطفال من الهروب من المسئولية والتحصيل أو تساعدهم على تجنب ذلك باسم الإبداع فقديصبح بمقدور هؤلاء الأطفال آنذاك أن يوجهوا مواهبهم باتجاه الإسهامات البناءة.

ومع نمو الطفل ثم وصوله إلى المرحلة الثانوية يجب أن تقوم المدرسة بتطبيق بعض الاختبارات التى تتعلق بالاختيار المهنى والتى يمكن استخدامها والاهتداء بها كى نتمكن من توجيه هؤلاء الطلاب وإرشادهم إلى اختيار التعليم العالى المناسب لقدراتهم وميولهم، ومن ثم اختيار المهن المستقبلية التى تتلاءم مع تلك المواهب بما يؤهلهم لتحقيق إنجازات ملموسة من خلال مثل هذه المهن وهو ما يمثل الجدوى لذلك الاستثمار فى موهبة هؤلاء الأفراد.

ومما لا شك فيه أن التربية تهدف إلى إعداد الأفراد للمجتمع كى يصبحوا مواطنين صالحين، وقد شهد المجتمع جملة من التغيرات تتعلق بأفراده من الجنسين فأصبح لزاما أن تتم إعادة النظر فى عملية إعدادهم للحياة فى المجتمع من جانب

كل من الأسـرة والمدرسـة حـيث ازدادت فرص العـمل أمـام البنات عـامـة والبنات الموهوبات على وجه التحديد. فأصبح لزامًا أن يتم تعليمهن تقبل التنافس، ومن هذا المنطلق يجب تعليـمهن تقبل الخـسارة كمـا يتقبلن الفـوز مع البعد عن الكمـالية أو المثاليـة والتمسك بدلا من ذلك بالتـفوق والتمـيز، والتركـيز على المظهر الشـخصى والقيم قبل الجـمال وتقديم نماذج مناسبـة للدور يمكنهن أن تقتدين بهـا فى حياتهن فضـلاً عن إعدادهن كى تصبـحن أمهات وتقـمن بعمل معـين خارج المنزل فى ذات الوقت وذلك من خلال تعليمهن التوفيق بين الاثنين، واحترام عملهن وما تحققنه فيه من إنجاز مهمـا كان ذلك العمل. أما بالنسبة للبنين فإن التـغير الذى حدث يجب أن يواكبه تغير فى بعض جوانب من شخصياتهم حيث أصبحت عملية إظهار العواطف على سبيل المثال، ومشاركة الآخـرين فى المشاعر، والرعاية الوالدية للأطفال من أكثر المفاهيم تقبلاً بين الشباب فى الوقت الراهن وهو الأمر الذى عمل الرجال كثيرًا على إخفـائه فى الماضى. ومن ثم يجب أن تسـهم المدرسة بدور فاعل مـع الأسرة فى هذا الإطار. وإضافة إلى ذلك فإن عليـهما أن يقوما أيضًا بتوفير النمـاذج الذكرية المناسبة التى سوف يقوم هؤلاء الأولاد بالاقـتداء بها بجانب توفيـر نماذج ذكرية أخرى لتلك المهن غير التقليدية بالنسبة للرجال كالمشاركة فى الأعمال المنزلية مثلاً.

٢ ـ البرامج التربوية المناسبة

من الجدير بالذكـر أن هناك العديد من البرامج التـربوية المختلفة الخاصـة برعاية المواهب المتنوعة التى تحرص المدرسة على تقديمها للطلاب الموهوبين حتى يتم تنمية مواهبهم وتطـويرها. ولكن كيف وأين يتم تقديم تلك البرامج لهـم ؟ وتبدو الإجابة على هذا السؤال غـريبة إذ أنه لا يوجد تشريـع حتى فى الولايات المتحدة الأمـريكية يفرض دمج هؤلاء الأطفال مع أقرانهم العاديين مثـلاً كما هو الحال بالنسبة لأقرانهم المعوقين مع أن الأمر بالنسبة لذوى الإعـاقات قد تجاوز ذلك إلى ما يعرف بالضـم أو الاحتواء الكلى أو الكامل . full inclusion ولكن القانون الفيدرالى قد ترك لكل

ولاية الحرية فى تحديد ما يمكن لها أن تتخذه من إجراءات فى هذا الخصوص. وعلى ذلك تشير كيرنى (١٩٩٦) kearney إلى أنه بالرغم من أن حركة الضم أو الاحتواء الكلى فى المدارس قد تم العمل بها لذوى الإعاقات المختلفة فإن الأمر لا يبدو كذلك بالنسبة للأطفال الموهوبين حيث لا يوجد ضم أو حتى دمج بالنسبة لهم، بل إن البعض قد يفلسف ذلك بقوله إن وجود مثل هؤلاء الأطفال فى الفصول المختلفة من شأنه أن يحفز ويشجع أقرانهم العاديين، ولكن الأمر لن يصل إلى ذلك لأن أولئك الأطفال سرعان ما يشعرون بالملل من ذلك الوضع، ولا يجدون من يحفزهم أو يشجعهم هم أنفسهم كى يحافظوا على مستواهم المعهود إذ أنهم يحضرون إلى المدارس العادية، ويدرسون نفس المقررات العادية التى يكونوا قد أجادوها من تلقاء أنفسهم قبل ذلك بسنوات. ومن هذا المنطلق فإنهم قد يقضون معظم الوقت وهم يقومون بالشرح لأقرانهم فى نظام التعلم التعاونى، ولا يجدون ما يمكن أن يمثل تحديًا لهم ولقدراتهم. وفى سبيل تقديم نماذج يمكننا بموجبها أن نسهم فى تنمية وتطوير مواهب أولئك الأطفال هناك العديد من البرامج التى تم إعدادها فى الأصل لهذا الغرض من أهمها ما يلى:

أ - نموذج كيرنى المقترح لتعليم الأطفال مرتفعى الموهبة فى الفصول التى تعمل بنظام الضم أو الاحتواء الكلى.

إذا كانت فلسفة الضم أو الاحتواء تقوم على وضع الطفل المعوق حتى ذى الإعاقة الشديدة كالطفل المتخلف عقليًا من المستوى الشديد جدًا فى الفصل العادى معظم اليوم الدراسى أو اليوم الدراسى بأكمله مع مراعاة حاجاته فإن الأمر كما ترى كاثى كيرنى (١٩٩٦) Kathi Kearney لا يسير بنفس هذه الشاكلة بالنسبة للأطفال الموهوبين وهو الأمر الذى يكون من شأنه أن يحد من النمو الأكاديمى والاجتماعى لأولئك الأطفال الموهوبين نظرًا لعدم مراعاة حاجاتهم الفردية، وعدم تقديم ما يمكن أن يمثل تحديًا لهم ولقدراتهم. كذلك فإن فئة الأطفال الموهوبين هى

الفئة الوحيدة من فئات الأطفال غير العاديين التى لم يشملها القانون الفيدرالى، ولم يحدد لها أى إجراءات معينة يمكن اتخاذها حيالها، بل إن الولايات المختلفة هى التى تحدد لنفسها تلك الإجراءات التى يرون أنها مناسبة لإعداد جيل وفق مواصفات يحددونها. ولذلك تختلف مثل هذه الإجراءات من ولاية إلى أخرى، ولم يكن أمامهم سوى أن يقوموا بتعليم هؤلاء الأطفال الموهوبين فى مدارس خاصة بهم تعرف بالأكاديميات فى بعض الولايات. ومع ذلك يهاجم البعض هذه الفكرة اعتمادًا على أننا نبتعد بهم عن أقرانهم، ولذلك فإنهم يرون أننا يجب أن نقوم بتعليمهم فى مدارس التعليم العام، وأن نقوم بإدخال بعض التغييرات أو المواءمات على المناهج الدراسية المقررة، وهو الأمر الذى لا يزال بعيدًا عن حيز التطبيق أو التنفيذ، ولذلك لم يكن مستغربًا أن نجد أن حركة الضم أو الاحتواء الكامل فى المدارس رغم تقديمها للعديد من الخدمات للأطفال ذوى الإعاقات المختلفة وذوى مستويات الشدة المختلفة لتلك الإعاقات لم تقدم أى شئ للأطفال الموهوبين. وبالتالى تظل الاستراتيجيات الثلاث المعروفة بالنسبة لهم والتى تتمثل فى الإسراع، والإثراء، والتجميع هى أهم الاستراتيجيات التى يتم اللجوء إليها فى المدارس حتى يتم تلبية احتياجاتهم المختلفة.

ومن المعروف أن الأطفال مرتفعى الموهبة هم أولئك الأطفال الذين يحصلون على نقاط فى اختبار الذكاء توازى ثلاث أو أربع انحرافات معيارية أعلى من المتوسط أى الذين يحصلون على ١٦٠ نقطة فأكثر، بل إن البعض ينظر اليهم على أنهم أولئك الأفراد الذين يحصلون على ١٧٠ نقطة فأكثر على اختبار الذكاء. ومن الملاحظ أن المدارس تكون غير منظمة بالشكل الذى يجعل هؤلاء الأطفال منتجين أى مبدعين، كما أن السياسات التعليمية أو التربوية التى يتم تطبيقها فى مثل هذه المدارس تحد بدرجة كبيرة من مشاركتهم فى الفرص التعليمية المناسبة وهو الأمر الذى يعرضهم لمشكلات عديدة تتعلق بالتوافق الاجتماعى. ومن جانب آخر فإن

الاتجاهات المجتمعية تجاه مثل هؤلاء الأطفال يمكن أن تكون استغلالية، أو سلبية، أو عقابية. وهي الاتجاهات التي تبدو بشكل واضح في كل من المدارس ووسائل الإعلام المختلفة.

وحول توفير بيئة تقوم على الضم أو الاحتواء الكلي للأطفال الموهوبين، وتقدم لهم البرامج التربوية والخدمية المناسبة في هذا الصدد فإن بإمكاننا أن نعمل على توفير مثل هذه البيئة شريطة أن نراعي عدداً من المبادئ العامة والهامة في هذا الإطار كما يراها كون (١٩٩٢) Conn والتي قد تتضمن ما يلي:

١- بدائل تسكين تتناسب مع العمر الزمني للفرد وذلك في المدارس المحلية العامة.

٢ - تقديم متكامل للخدمات في الفصل العادي.

٣ - التكامل الاجتماعي.

٤ - توقعات مناسبة ترتبط بالمنهج المقرر وتمثل أفضل مستوى من التحديات لهؤلاء الأطفال وقدراتهم المختلفة.

٥- التواصل المستمر بين الأسرة والمدرسة.

٦- إعداد وتوفير المعلمين المؤهلين.

٧ - العمل كفريق متكامل مع هؤلاء الأطفال.

٨ - التقييم المستمر للبرامج التربوية المقدمة لهم وما يرتبط بها من خدمات مختلفة.

وإذا كانت تلك المبادئ تعد بمثابة مبادئ عامة يمكن اللجوء إليها بالنسبة لأي فئة من الفئات غير العادية فإن هناك مجموعة من المبادئ ذات الأهمية بالنسبة لفئة الأطفال الموهوبين دون سواها يمكن أن نعرض لها على النحو التالي:

١- الاهتمام بالمكون العقلي في البرامج المقدمة لهم:

لا تزال المناهج الدراسية التي تقدم للأطفال في المدارس العادية تقل عن المستوى العقلي للأطفال مرتفعي الموهبة بمعدل يتراوح بين خمس إلى ثماني سنوات

وربما أكثر من ذلك فى بعض الحالات الأخرى وهو ما كشفت عنه نتائج العديد من الدراسات التى تم إجراؤها فى هذا المجال وهذا من شأنه أن يؤدى إلى ضياع وقتهم، وتبديد مواهبهم وطاقاتهم، وتعزيز العادات السيئة للعمل لديهم. وبالتالى ينبغى أن يتم الاهتمام بالمكون العقلى فى تلك البرامج المقدمة لهم حتى يمكن للأنشطة المتضمنة أن تتناسب معهم، وأن تلبى حاجاتهم العقلية، وأن تمثل تحديًا لهم ولقدراتهم، كما يجب أيضًا اتباع السياسات التعليمية التى يكون من شأنها أن تسمح بحدوث التطور المستمر لكل تلميذ وذلك فى جميع المستويات المختلفة للقدرات.

٢ ـ مراعاة تنوع القدرات العقلية واحترامها:

يشيع بين التلاميذ استخدام العديد من المسميات غير اللائقة التى يتم إطلاقها على التلاميذ الموهوبين، وبالتالى فإن التفاعلات الاجتماعية التى يمكن أن تحدث بينهم آنذاك قد تسبب جرحًا بالغًا لهم. ومن هذا المنطلق يجب أن يشعر التلاميذ بالانتماء، وأن يتم تحديد دور معين لكل منهم ينبغى عليه أن يحققه وذلك وفقًا لقدراته العقلية.

٣ ـ عدم القيام بالتمييز العفوى بين الأطفال وفقًا للعمر الزمنى:

من المشكلات الأساسية التى يواجهها الأطفال الموهوبون فى البرامج المدرسية أو المجتمعية توزيعهم بشكل عفوى على مثل هذه البرامج وذلك تبعًا لعمرهم الزمنى، وعدم السماح لهم بالالتحاق بها إلا فى عمر زمنى معين وهو الأمر الذى يكون من شأنه أن يؤدى إلى ضياع بعض السنوات من عمرهم هباء دون تحقيق أدنى استفادة منها نظرًا لأن الطفل آنذاك يكون بمقدوره إدراك وفهم ما يتم تقديمه فى تلك البرامج دون أن يجد أدنى مشكلة فى هذا الصدد، ولذلك يجب أن نصمم المناهج المقررة وفقًا للقدرات العقلية وليس العمر الزمنى، والسماح لهؤلاء الأطفال بالالتحاق بها وفقًا لمستوى قدراتهم المختلفة وليس عمرهم الزمنى على أن يكون

ذلك هو الشرط الأساسى للالتحاق بها.

٤ ـ اللجوء إلى استراتيجيات إدارة الفصل واستراتيجيات التدريس التى لا تعتمد على استغلال الأطفال الموهوبين:

ويجب فى ضوء ذلك ألا يتم تحديد مهام تدريسية معينة يتولى بموجبها الأطفال الموهوبون التدريس لأقرانهم العاديين فى ذات الفصل. كذلك فإن اللجوء إلى تقسيم الأطفال بالفصل إلى مجموعات حيث يتم التعلم التعاونى يعتمد بصفة أساسية على استغلال أولئك الأطفال الموهوبين فى التدريس لأقرانهم، أو فى أداء المهام المختلفة نيابة عنهم إذ أن الذى يستفيد من هذا النمط من التعليم هو من يعمل مع أقران أفضل منه فى مستوى القدرة والتمكن ، وبالتالى فإن الأطفال الموهوبين لن يستفيدوا منها مثل أقرانهم العاديين، ولذلك ينبغى ألا نستغل هؤلاء الأطفال الموهوبين فى القيام بدور المعلم داخل الفصل، أو حتى القيام بدور مساعدى المعلم. ومن ناحية أخرى يجب أن نلجأ إلى استخدام الاستراتيجيات الأساسية المتبعة فى رعاية الموهوبين والتى تتمثل كما أسلفنا فى الإسراع، والإثراء، والتجميع مع العلم بأن التجميع يستخدم فى الأصل فى سبيل تحقيق أحد غرضين هما الإثراء أو الإسراع حيث يجب أن نوفر الفرص المناسبة لأولئك الأطفال كى يتعلموا أشياء جديدة بصفة يومية حتى ولو اختلف معدل ما يتعلمونه، وعمقه، ومادته الدراسية عما يقوم به أقرانهم العاديون فى الفصل.

٥ ـ استغلال المواقف التى تضم الأقران فى تلبية الحاجات الفردية الاجتماعية والأكاديمية للأطفال الموهوبين:

من المعروف أن فئة الموهوبين هى الفئة الوحيدة التى لا يتفق معها مبدأ التسكين فى مدارس التعليم التى تقوم على الضم أو الاحتواء. ويمكن فى سبيل إشباع حاجاتهم الاجتماعية والأكاديمية تصنيف التلاميذ إلى مجموعات متعددة وفقًا للأعمار الزمنية والقدرات العقلية، وأن نسمح لهم بالإسراع عن طريق تخطى بعض

الفصول أو بعض المقررات الدراسية، وأن نشجعهم على أن يقوموا باللعب مع أقرانهم فى نفس عمرهم الزمنى.

ب ـ نموذج رعاية الأطفال الموهوبين فى القراءة داخل الفصل

يحظى الأطفال الموهوبون فى القراءة gifted readers ببعض الاهتمام داخل الفصل وذلك بغرض تنمية مهاراتهم وموهبتهم تلك. ويرى فوسلامبر (٢٠٠٢) Vosslamber أن هناك مراحل متعددة للاهتمام بأولئك الأطفال تتمثل أولاها فى تعريفهم على أنهم موهوبون فى القراءة وذلك من خلال وجود عدد من المهارات التى تتعلق بالقراءة لديهم يتفوقون فيها ومن خلالها على أقرانهم العاديين هى:

١ـ توقع معنى الكلمات المختلفة اعتماداً على الإشارات البصرية المتباينة التى ترتبط بها والتى قد تتضمن ما يلى:

أ ـ علامات الترقيم.

ب ـ السياق النصى وما يتم استخدامه فيه من كلمات تقود إلى المعنى الصحيح للكلمة.

جـ ـ الأنماط التنظيمية كالإشارات الدالة على السبب والنتيجة وغيرها.

٢ ـ استخدام المعارف السابقة والخبرات المتعددة التى يكون الفرد قد مر بها، وتحقيق الاستفادة القصوى منها فى المواقف الحالية أو التى يمكن أن يمر بها مستقبلاً.

٣ ـ الوعى بالتناول المعرفى للنص، وإدراكه، والربط بين المعلومات المتضمنة فيه، وتكوين المفاهيم المختلفة.

كذلك يمكن تحديد أولئك الأطفال من خلال الاستراتيجيات الست التى يستخدمونها فى هذا الإطار والتى تتمثل فيما يلى:

١ ـ إعادة القراءة.

٢ ـ الاستنتاج.

٣ ـ تحليل النص وما يضمه من تراكيب مختلفة.

٤ـ الملاحظة أو التنبؤ.

٥ ـ التقييم.

٦ـ ربط ما تتم قراءته بالمحتوى المعرفى لهذا الجانب أو ذاك.

وفضلاً عن ذلك فإن الأمر يتطلب كى يتم تحديدهم على أنهم موهوبون أن يتم اللجوء إلى مجموعة من المحكات الثابتة التى تستخدم فى هذا الصدد. ومن أهم هذه المحكات تلك التى حددها رينزولى Renzulli لذلك والتى تتمثل فى المحكات التالية:

١ ـ قدرة ذات مستوى فوق المتوسط سواء كانت قدرة عامة أو خاصة.

٢ ـ الدافعية.

٣ ـ الابتكارية.

وعلى الرغم من ذلك فإن تحديد الأطفال الموهوبين لا يعد هدفًا فى حد ذاته بل وسيلة لهدف آخر هو رعاية هؤلاء الأطفال، وصقل مواهبهم، وتنميتها، ومن ثم يمكن تقديم البرامج المناسبة لهم داخل الفصل. وهناك أسلوبان يمكن من خلالهما أن تتم تلبية حاجات هؤلاء الأطفال داخل الفصل هما الإثراء والإسراع. ويشير الإثراء إلى زيادة العمق أو الاتساع فى الأنشطة التعليمية المقدمة قياسًا بما يحدث فى الظروف العادية للتدريس وذلك وفقًا لقدرات الطفل وحاجاته. وقد يتضمن ذلك تحديد كم أكبر من الأنشطة للطفل، أو تحديد مصادر أخرى يمكنه الرجوع إليها فى سبيل إنجاز الأنشطة المقررة وهو الأمر الذى قد يتضمن القيام ببعض المشاريع المستقلة، أو اللجوء إلى مدرب خاص، أو إلى مراكز التعليم الأخرى، أو إتاحة كم أكبر من الفرص لاستخدام مهارات تفكير ذات مستوى أعلى إلى جانب التوسع فى تلك الأنشطة المحددة للطفل. هذا ويمكن اللجوء إلى الإ سراع كبديل للإثراء وهو

مـا يمكن أن يتم عندما نـتوقع من الطفل أن يتـعلم مـحتـوى معـين فى سن أقل من أقرانه، أو أن يكون بوسـعه أن ينهى المحتوى الراهن للمـقرر الدراسى فى وقت أقل بكثيـر مما يستـغرقـه أقرانه، وقد يـتضمن ذلك الالتـحاق المبكر بالمدرسـة، أو تخطى بعض الفصـول، أو المقررات الدراسيـة، أو القيد المتـزامن بأكثـر من مرحلة تعليمـية واحدة، أو الالتحـاق المبكر بالجامعة، أو دراسة مـستوى متقـدم من المقرر، أو ضغط المقرر.

هذا ويمكننا أن نقـرر أن كـلاً من الإثراء والإسراع يـكمل بعضـهـما البـعض، ويمكنهما بالتـالى أن يسهما فى مسـاعدة الأطفال الموهوبين فى القراءة على مـتابعة اهتمامـاتهم المختلفة التى تتعلق بالقـراءة، وعلى تطوير مهارات التفكير المتـقدمة من جانبـهم، وعلى تجنب الشـعور بالملل، وعلى إجـادة تلك المهارات التى يتم تدريـبهم عليها داخل الفصل.

ومن ناحية أخرى نجد أنه يجب أن يتم اختيار الاستـر اتيجية المناسبة لكل تلميذ موهوب وفقًا لحاجـاته المختلفة ومستوى مهاراته. وتتـعدد تلك المهارات لتضم عددًا كبيرًا منها ويأتى فى مقدمتها ومن أهمها ما يلى:

- مهارات التشفير.
- مهارت فك الرمو ز.
- مهارات الفهم والاستيعاب.
- مهارات القراءة الناقدة.
- مهارات القراءة الإبداعية أو الإبتكارية.
- مهارات التلخيص والعرض.

وفى هذا الإطار فإنه لا يجب علينا أن نقوم بالالتـفات إلى قدرة هؤلاء الأطفال على الكتابـة الجيدة حـيث أن الكتابة مهـما كـانت ليست هى غايتنا الـتى نسعى إلى تحقـيقهـا فى هذا الإطار، بل إن القراءة هى هدفنا الأساسى، ولذلك يـنبغى علينا أن

ندفعـهم بشكل مستمـر للوصول إلى مستـوى متقدم فى القـراءة، وقد يتطلب ذلك مساعدتهم فى الوصول إلى مستوى متقدم بالنسبة للسيطرة على مـهاراتهم الحركية الدقيـقة، وإجادة استـخدام تلك المهارات بالشكل المنشـود، وابتكار وإعداد الأنشطة المختلفة التى يكون من شـأنها أن تزيد من قدرتهم على القراءة دون أن تتطلب شـيئًا يتعلق بمهارتهم فى الكتابة. وقد يتضمن ذلك مايلى:

١ ـ تحليل الرموز المختلفة .

٢ ـ القراءة الفرديـة لفصول معينة مـن كتاب معين يتم تـقديمها على هيـئة صور مع القيام بوضع ملخص لكل منها .

٣ ـ وضع ملخص لمجموعة من الفصول على هيئة صور .

٤ ـ التعـرف على تطور الرموز من خلال تسلسلهـا فى إطار معين وذلك باستـخدام الأصوات والرمور القصصية المختلفة.

٥ ـ التعرف على تطور الرموز فى قصة معينة باستخدام الصور.

٦ ـ استـخدام المواد غـير الخـياليـة فى سبـيل إجراء بحث أسـاسى فى موضـوع ما، وتطوير ملصق معين يعبرعنه .

ومن جانب آخر فإن تلك البرامج التى يتم تـقديمهاللأطفال الموهوبين يجب أن تركز فى الأساس على كل من التقييم، والتـركيب، والتحليل وذلك بدلاً من المعرفة، والفـهم، والتطبـيق وفـقـاً لتـصنيف بلوم Bloom حـتى تصـبح أكثـر تحـدياً لهم ولقدراتهم. وبالتالى يتضح من ذلك أننا ينبغى أن نسـتخدم تصنيف بلوم كمرشد لنا فى هذا الخصوص إذ يجب أن نـهتم بمستويات معـينة دون مستويات أخـرى بالنسبة لأولئك التلاميذ الموهوبين على وجه الخصـوص. كذلك ينبغى أن نتعرف دوما على نواحى القوة والضعف المميزة لهم حتى نقوم بتقديم أعمال يومية يكون من شأنها أن تسهم فى تنمية نواحى القوة وأن تعمل من جانب آخر على علاج نواحى الضعف أو القصور. وهناك العـديد من الأنشطة التى يمكن استخدامها فى سـبيل ذلك من بينها ما يلى :

- قراءة فصول معينة من كتاب أو أكثر وتلخيصها.
- تقديم تلك الفصول للأقران بعد تلخيصها.
- قراءة كتب معينة ومناقشتها لتنمية مهارات الفهم والاستيعاب.
- يقوم المعلم بوضع أسئلة معينة يجيب الطفل عنها بعد أن يكون قد قرأ فقرة معينة أو فصلاً معيناً أو حتى كتاباً معيناً وذلك من قبيل ما يلى :

أ - ما الذى يمكنك أن تستنتجه مما قمت بقراءته ؟

ب - ماهى الأفكار الأساسية والفرعية المتضمنة فيما قمت بقراءته ؟

ج - ما الذى يتسم به ما قرأته وذلك من الناحية اللغوية ؟

د - ما الذى يمكنك أن تقوله حول تحيز الكاتب لأفكار أو أمور معينة ؟

هـ - ما الذى يمكن لك أن توضحه لنا حول تلك الأفكار الأساسية التى يسعى الكاتب إلى تحقيقها من خلال ما قرأته ؟

و - هل يمكنك أن تتحدث عن الدافعية التى تتسم بها الشخصيات المتضمنة فيما قرأته ؟

وفضلاً عن ذلك فإن بوسعنا أن نقوم بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات للمناقشة على أن يقوم المعلم بتيسير حدوث المناقشات حول تلك الكتب التى يكون التلاميذ قد قرأوها سعياً للوصول إلى المستويات الأعلى من تصنيف بلوم Bloom. وإذا كانت القراءة الإبداعية أو الابتكارية تتضمن التركيب، والتكامل، والتطبيق، والتوسع على الأفكار فإنه يمكن الاستفادة بذلك من خلال قيام التلاميذ بتمثيل قصة معينة على أن يتم تقديم الشخصيات المتضمنة بشكل جديد. كما يمكن تدريب التلاميذ على صياغة الأسئلة التى تتطلب الإجابة عنها الاستمرار فى البحث لعدة أسابيع، ثم اختيار أسلوب إبداعى مناسب لتقديم تلك النتائج التى يكونوا قد توصلوا إليها. وإلى جانب ذلك يمكن تدريب التلاميذ على اختيار الكتاب الأفضل مما يعج به التراث الأدبى وذلك من خلال تطبيق عدد من المحكات على كل كتاب يقرأونه من قبيل مايلى :

١ـ الحث على الإثارة العقلية.

٢ ـ ارتقاء المستوى اللغوى وارتفاعه .

٣ ـ استخدام أدوات الترقيم بشكل صحيح.

٤ ـ الاستخدام الجيد للأسلوب الأدبى بأدواته المختلفة.

ومن هذا المنطلق يصبح بإمكان المعلم أن يقوم بالتعرف على الحاجات المختلفة لكل طفل موهوب داخل الفصل، ومراعاتها من خلال ما يتم تقديمه من أنشطة وخدمات مختلفة، أو ما يتم تكليفه به من مهام، والعمل على إشباع تلك الحاجات، وأن يسهم بشكل فاعل فى صقل وتنمية وتطوير موهبته فى القراءة. وبذلك يمكن أن نقوم عن طريق استخدام هذا النموذج داخل الفصل بتقديم الرعاية اللازمة لأولئك الطلاب الموهوبين فى القراءة حتى نسهم فى تنمية موهبتهم تلك، والارتقاء بها.

ج - البرنامج الإثرائى المدرسى بمدينة نيويورك School enrichment program

هناك العديد من البرامج الإثرائية المتنوعة التى تتبع هذا النموذج المقدم فى مدينة نيويورك New York والتى عادة ما تتطلب المشاركة الفعالة من جانب التلاميذ فى الأنشطة المتضمنة، والإسهام الجاد من جانبهم فى العملية التعليمية حتى يصير التعلم فعالاً. ونظراً لتعدد حاجات التلاميذ فإنه يتم إدخال مجموعة كبيرة من المواءمات أو التعديلات على البرنامج المقدم حتى يتلاءم مع الحاجات الفردية للتلاميذ.

هذا ويهدف ذلك البرنامج إلى مساعدة التلاميذ على تعلم الرياضيات، والعلوم، والتكنولوچيا بأساليب تجريبية. كما يتكامل المنهج بطرق متعددة تسمح له أن يتضمن التلاميذ ذوى الإعاقات، وذوى الكفاءات اللغوية المحدودة. ويعتمد البرنامج بصفة أساسية على التعاون بين الآباء والمعلمين فى سبيل توفير بيئة إثرائية للتلاميذ، كما يعمل أيضا على تحقيق الأهداف المحددة عن طريق إتباع استراتيچيات تعليمية تقوم على مبدأين أساسيين هما:

أ ـ إقامة علاقة قوية مع المراكز المجتمعية التى تشترك مع المدرسة فى تنفيذ البرنامج.

ب ـ تقديم منهج تربوى يعتمد على الهاءات الأربع 4-H ويراعيها وذلك كوسيلة لتحقيق معايير التعلم التى تحددها ولاية نيويورك وتعمل بموجبها .

ويتم تنفيذ هذا البرنامج على مدى عامين يتم خلالهما تحقيق أغراض معينة حتى يتم التقييم بعد ذلك. ومن أهم هذه الأغراض مايلى :

١ـ الاتصال المستمر بالمراكز التعليمية والمعلمين المسئولين عن المنهج سواء فيما يتعلق بتصميمه أو تنفيذه.

٢ـ توفير عدد مناسب من المدارس التى تطبق تلك المناهج التى تقوم على الهاءات الأربع .

٣ـ التقييم المستمر للأهداف وذلك بمعدل ربع سنوى.

وهناك عدد من المؤشرات التى تستخدم فى سبيل تقييم تلك الأغراض السابقة، والتأكد من مدى تحققها من أهمها مايلى :

أ ـ التعليقات الشفوية أو المكتوبة من جانب الوالدين والمعلمين بخصوص مستوى التحصيل الذى يحققه التلاميذ فى هذا البرنامج قياساً بما يجب أن يحدث نتيجة لاستخدام المناهج الدراسية التى تعتمد على الهاءات الأربع.

ب ـ استخدام اختبار قبلى وآخر بعدى حتى يتم قياس تلك التغيرات التى تطرأ على أداء التلاميذ فى هذا البرنامج.

وبالرجوع إلى هذا البرنامج نلاحظ أنه يعتمد بصفة أساسية على المشاركة الوالدية للمعلمين من ناحية، وعلى الاتصال المستمر بالمراكز المجتمعية التى تشترك مع المدرسة فى تنفيذ ذلك البرنامج وإقامة علاقات قوية معها من ناحية أخرى وهوالأمر الذى قد يدفع بالبعض إلى أن يعتبر مثل هذا البرنامج مشتركاً نظرا لما يتطلبه من مشاركة تجمع بين الوالدين والمعلمين والمراكزالمجتمعية كما أشرنا إلى ذلك منذ قليل، وهذا إن كان صحيحاً فى جانب كبير منه فإن المراكز المجتمعية لا

يمكنها أن تقوم بمفـردها وبمعزل عن المدرسة بتنفيذ مثل هذا البـرنامج كما هو الحال بالنسبة لبـرامج الهاءات الأربع إذ لابد من مشاركـتهما معاً فى سبيل ذلك، ومن ثم تصـير المدرسـة هى الأساس فى هذا البـرنامج، ولا يمكن تنفيـذه بدونهـا، أو خارج نطاقها، أو بعيداً عنها. وبالتالى يعد هذا البرنامج مدرسياً فى أصله.

د ـ نموذج بورتر Porter للمنهج الإثرائى لتنمية المواهب :

من الجـدير بالذكر أنه من المهـم عند تطوير منهج مـعين للأطفـال الموهوبين أن نختـار منهجاً معـيناً يناسبهم. وإذا كان جـانيه (١٩٩٥) Gagné يمـيـز بين الموهبـة كاستعداد giftedness والموهبة كأداءٍ Talent ويرى أن الأولى تشيع بين الأطفال، بينما تشيع الثانية بداية من مرحلة المراهقة نظراً لما يكون للبـيئة من تأثير عليها يحولها من استعـداد إلى أداء، ويرى أيضاً أن الأطفال الموهوبين يسيـرون فى تطور مواهبهم خلال مراحل معينة تمثل جوانب وظيفية للعقل mind فـإن بورتر (١٩٩٧) Porter يقـتـرح استناداً إلى آراء جـانيـه (١٩٩٥) Gagné فى هذا الإطار مـجـمـوعـة من العمليات والأفعال والمجالات أو العناصـر المختلفة اللازمة للأطفال الموهوبين والتى يكون من شـأنها أن تعـمل على تنميـة وصقل وتطوير مـواهبهم وذلك على الـنحو التالى :

١.البيئة:

ويمكن أن تكون البـيئـة مادية أو اجتـماعـية، وسـواء كانت هذه أو تلك فـإنها ينبغى أن تتسم بمجموعة من الخصائص كما يلى :

أ ـ أن تقـدم الإثارة اللازمة لـهم التى تساعـدهم على حل المشكلات المخـتلفـة التى تواجههم.

ب ـ أن يكون لها أثرها الواضح على الحالة العصبية أو النيورولوچية للفرد.

جـ ـ أن تؤثر على مستواه فى أداء المهارات المختلفة وعلى دافعيته.

د ـ أن تحدد المصادر اللازمة لتحديد وتطوير مهاراته.

هـ ـ أن تسهم فى تشكيل الأداء من جانبه.

و ـ أن تحدد تلك الأساليب التى يجب إتباعها عند تقييم أدائه.

٢. المهام المتضمنة:

ويتم اقتراح تلك المهام التى يجب أن يقوم الفرد بأدائها خلال البرنامج وذلك فى ضوء البيئة التى يتواجد فيها، وينبغى أن تتسم تلك المهام بما يلى :

أ ـ أن تعمل على استدعاء جوانب قوة الفرد واهتماماته.

ب ـ أن تكون إما مألوفة له أو جديدة عليه.

جـ ـ أن تمثل مهمة عامة أو خاصة محددة فى مجال معين.

٣. المجالات التى يتم تطويرها لدى الفرد:

تتعدد هذه المجالات بتعدد مواهب الفرد أو اختلاف تلك الموهبة من فرد إلى آخر. ويمكن أن تتضمن مثل هذه المجالات كما يرى جاردنر(١٩٩٣) Gardner ما يلى :

أ ـ المجال اللفظى / اللغوى.

ب ـ المجال المنطقى / الرياضى.

جـ ـ المجال بين الشخصى أو الاجتماعى.

د ـ المجال الشخصى أو الذاتى.

هـ ـ المجال الموسيقى.

و ـ المجال الجسمى الحركى.

ز ـ المجال البصرى/ المكانى.

٤. المهارات العقلية المعرفية اللازمة:

مما لا شك فيه أن المهارات المعرفية اللازمة لصقل وتنمية وتطوير مواهب الأفراد تتعدد وتتباين، وتتضمن تلك المهارات مايلى :

أ ـ ميكانيزمات اكتساب المعلومات .

ب ـ مهارات ما وراء المعرفة كإدراك الذات أو الوعى بها، وإدارة الذات.

جـ ـ الأسلوب المعرفى للفرد .

٥. التركيب العصبى للفرد وأدائه الوظيفى:

يلعب التركيب العصبى للفرد دوراً هاماً فى سبيل استفادته مما يقدم له من مهام وأنشطة وجهود تعليمية مختلفة. ويحدد كل من التركيب العصبى النيورولوچى للفرد وأدائه الوظيفى مدى تطوره فى مجالين اثنين يتمثلان فيما يلى :

أ ـ الحالة المزاجية أو الشخصية.

ب ـ القدرة على القيام بالعمليات العقلية.

٦. المخزون التجريبى:

وهو ما يتضمن ذاكرة الفرد، وخبراته السابقة التى ترتبط بكل من انفعالاته من ناحية، وسلوكياته من ناحية أخرى.

٧. الأداء الوظيفى:

من الجدير بالذكر أن الأداء الوظيفى للفرد إنما يعد من أول ما يتأثر بأى جهود تبذل فى سبيل تنمية جوانب معينة من شخصيته حيث يكون من شأنها أن تترك أثراً واضحاً عليه. ويمكن أن يكون ذلك فى أحد مجالات ثلاثة هى :

أ ـ التفكير .

ب ـ المشاعر.

جـ ـ السلوك.

٨. تقييم الأداء:

ويمكن تقييم أداء الفرد على أنه يتسم بالموهبة أى تكون له قيمة، وأن السلوك يعد موهوباً أى يتسم بالموهبة إذا ما توفرت فيه مجموعة من الخصائص المميزة له، وكان من هذا المنطلق يتسم بما يلى :

أ ـ التميز.

ب ـ الندرة.

جـ ـ الإنتاجية والفائدة.

د ـ التواؤم مع المهمة أو السياق .

وفضلا عن ذلك فإننا يجب أن نضع العمر الزمنى للفرد، وما يكون قد مر به من خبرات فى اعتبارنا عند تقييم أدائه. كذلك يرى بورتر (١٩٩٩) Porter أنه لكى يقوم الفرد بحل مشكلة معينة فإن كلاً من أدائه الوظيفى العصبى وبيئته المحيطة يؤثران على أدائه هذا. ومع ذلك فإن الأفراد الموهوبين يتسمون بمجموعة فريدة من الخصائص النيورولوچية والعقلية التى تؤدى إلى تحسين أدائهم فى أى مهمة يقومون بها حيث يعمل الفرد وفق مستويات تختلف تماماً عن أقرانه، وتكون قدراته الأكاديمية مرتفعة عنهم فى حين نجده لا يختلف عنهم من الناحيتين الانفعالية والجسمية وهو الأمر الذى يكون من شأنه أن يعرضه للعديد من المشكلات الاجتماعية.

ومن ناحية أخرى فإن تطوير المنهج لكى يتناسب مع الأطفال الموهوبين ويناسبهم يعد أمراً صعباً بالنسبة للمعلمين، كما يعرضهم للعديد من المشكلات المختلفة حيث يتطلب ذلك العديد من الأمور التى تخرج عن إرادتهم إذ يجب أن تتم المشاركة فيها بين إدارة المدرسة وكل من المجتمع المحلى والأسرة وهو ما يتطلب توفير مصادر مجتمعية متعددة، وأرصدة مالية كبيرة، وتفاعلات كثيرة لا يمكن أن يتحملها المعلمون بمفردهم لأن المعلم لا يزيد عن كونه عنصراً واحداً فى تلك المنظومة وإن كان هو أهم هذه العناصر على الإطلاق إذ أنه يتحكم فى كيف التدريس الذى يعد أمراً غاية فى الأهمية بحيث يمكنه أن يجعل التدريس ممتعاً وشيقاً وفعالاً بالنسبة للأطفال، وأن يمثل تحدياً حقيقياً لهم ولقدراتهم، كما أن بإمكانه أن يحثهم على التعلم، وأن يزيد من دافعيتهم له.

ومن هذا المنطلق قام رينزولى (١٩٩٤) Renzulli فى ضوء ذلك وانطلاقًا منه

بتطوير نموذجه الشهير فى الإثراء المدرسى Schoolwide Enrichment Model SEM والذى يهدف كما يرى كوشى وكاسى (٢٠٠٠) Koshy & Casey إلى توفير التحدى والمستوى المرتفع من التعليم للأطفال مع التركيز على تلك الكيفية التى يمكن بموجبها للمعلم أن يتناول نشاطاً صفياً معيناً فى مستويات مختلفة كى يناسب الحاجات الفردية للتلاميذ وهو الأمر الذى يمكن أن يدعم نموذج بورتر Porter وأن يؤدى إلى تحقيق العديد من الأمور من أهمها مايلى :

١ ـ استخدام مهارات التفكير فى المستوى الأعلى.

٢ ـ إيجاد أفضل الظروف المناسبة لرعاية الموهبة وتنميتها.

٣ ـ زيادة دافعية التلاميذ للتعلم.

٤ ـ جعل عملية التعلم ممتعة بالنسبة للتلاميذ.

٥ ـ تدعيم وتعزيز أثر كل من الأفكار وعملية التعلم على الأطفال.

٦ ـ مساعدة التلاميذ على تحديد أغراض وأهداف جديدة من شأنها أن تحسن من مستوى تحصيلهم الأكاديمى.

٧ ـ الاستفادة من جماعة الأقران فى التقييم.

هذا وتتضمن عملية التعلم التى يخبرها الطفل الموهوب عدداً من المكونات ذات الأهمية فى هذا الصدد كالتحليل، والتفسير، والاطلاع على المعلومات الجديدة وإعطائها معنى مميزاً. ومع ذلك تظل هناك موافقة صريحة مع ما أقره لويس تيرمان Lewis Terman (١٨٧٧ـ١٩٥٦) منذ الربع الأول من القرن الماضى من أنه إذا كان المستوى المرتفع من الذكاء يعتبر شرطاً ضرورياً للموهبة فإنه يعد غير كاف لحدوث ذلك السلوك الذى يتسم بالموهبة أو ما يعرف بالسلوك الموهوب حيث لا يتوقف الأمر كما أشرنا فى الفصل الأول على ذلك المستوى المرتفع من الذكاء فحسب، ولكنه يتطلب إلى جانب ذلك تفكيراً إبتكارياً إذ يعد التفكير الابتكارى وفقاً لذلك مكوناً حاسماً بالنسبة للموهبة يمكن أن نميز بواسطته بين الموهوبين وغير

الموهوبين من الأطفال أو المراهقين حيث تعد الموهبة فى جوهرها عطاء جديداً، وفكراً فريداً، وإنتاجاً أصيلاً مميزاً ومتميزاً ونادراً، وذات قيمة.

هـ - نماذج رينزولى **Renzulli** الإثرائية

ينطلق رينزولى Renzulli عند تقديمه للنماذج الإثرائية من قول بياجيه Piaget أن الهدف الرئيسى للتربية إنما يتمثل فى إعداد الأفراد من الجنسين القادرين على أداء الأشياء الجديدة وتقديمها، وليس مجرد القيام بتكرار ما قامت به الأجيال السابقة. ولذلك فهو يهتم بالابتكارية كعنصر هام وحاسم بالنسبة للموهبة، ويعمل على تنميتها من خلال ما قدمه من برامج إثرائية مختلفة سوف نعرض لها فى النقاط التالية .

وفى واقع الأمر يرى رينزولى Renzulli أن هناك هدفين أساسيين يكمنان خلف تعليم الأفراد الموهوبين، ويؤدى تفاعلهما معاً إلى ظهور هدف ثالث. وهذه الأهداف هى :

١ - إتاحة الحد الأقصى من فرص النمو المعرفى والأداء الذاتى أمام هؤلاء الأطفال وذلك فى تلك المجالات التى تشهد تفوقهم وموهبتهم.

٢ - زيادة الدعم المقدم من المجتمع لفئة من الأشخاص سوف يساعدون فى حل مشكلات الحضارة المعاصرة عن طريق إنتاج المعلومات والفنون بدلاً من أن يكونوا مستهلكين لها فقط، أى أنهم سوف يقدمون إسهامات مجتمعية واضحة، أو سوف يكون بمقدورهم تقديم مثل هذه الإسهامات .

وبالرجوع إلى هذين الهدفين يتضح وجود تفاعل وتداخل واضح بينهما لأنه إذا ما تم توفير الفرص اللازمة للنمو المعرفى والأداء الذاتى فى مجالات التفوق بالنسبة لهؤلاء الأفراد فإن ذلك يعنى ببساطة تقديمهم للجديد فى تلك المجالات وهو الأمر الذى يكون من شأنه حل المشكلات الموجودة فى مثل هذه المجالات حيث يتم إنتاج المعلومات فيها، وتقديمها بما يسهم فى حل العديد من مشكلات الحضارة

المعاصـرة فى كل مجال من تلك المجـالات. وبذلك فإن الأداء الذاتى فى كل مـجال من تلك المجالات لابد وأن يمثل بالضرورة إنتاجاً جديداً إبتكارياً يمثل إسهاماً فعالاً يفيـد المجتمع، كـما يفـيد الشخص ذاته نظراً لارتبـاطه القوى بفـاعليه الذات self-efficacy ومن ثم فـهو يعـد نوعاً من الإسـهامـات المجتـمعـية. ومع تفـاعل هذين الهدفـين معاً تبدو الفـرصة سانحـة لظهور هدف ثالث يتمـثل فى وضع نموذج يركز على تلك الكيفية التى يتناول بها الأطفال الموهوبون المعلومات ويستفيدون منها بدلاً من مجرد قـيامهم بوضعهـا فوق بعضها البـعض أو تكديسها دون تحقيق الاسـتفادة القصـوى منها. ومن المعـروف أنه يمكن تطوير وتنمـية الموهبـة إذا ما حدث تـفاعل مناسب بين الشخص، وبيئته، ومجال محدد من الجهود الإنسانية المبذولة.

أما عن الموهبة وفقاً لمفهوم رينزولى Renzulli فإنها تتضمن ثلاث مجموعات متداخلة ومتـفاعلة من السمات يسميـها بالحلقات الثلاث three rings يمـثل كل منها نمطاً من أنماط الموهبة، ولكن لا يمكن لأى مجموعة منفردة من هذه المجموعات الثلاث أن تمثل الموهبة. وهذه المجموعات هى:

١ ـ مستـوى فوق المتوسط من القـدرة العامة أو الخاصـة، وليس شرطاً أن يصل هذا المستوى إلى حد التفوق.

٢ ـ الدافعية أو الالتزام بأداء المهام (الناحية العملية).

٣ ـ الإبتكارية.

وتلعب كل مجموعة من هذه المجموعات الثلاث دوراً هاماً فى الوصول إلى ما يعرف بالسلوك الموهوب وذلك كما يلى :

أولاً : مستوى فوق المتوسط من القدرة العامة أو الخاصة :

ومن المعـروف أن هذه القدرة العـامة تتـمثل فى الذكـاء بينما تتـمثل القدرات الخاصة فى مختلف القدرات النوعية ولكل منها دور فى هذا الصدد وذلك كما يلى:

أ. القدرة العامة :

وتتضـمن القدرة على مـعالجة البـيانات، وعلى تكامل الخبرات التى تؤدى إلى

صدور استجابات مناسبة وتكيفية فى المواقف الجديدة، والقدرة على القيام بالتفكير المجرد. ومن الأمثلة الدالة على القدرة العامة التفكير اللفظى، والتفكير العددى، والعلاقات المكانية، والذاكرة، والطلاقة اللفظية. وعادة ما يتم قياس هذه القدرة باستخدام اختبارات الذكاء أو الاستعدادات.

ب. القدرات الخاصة:

وتضم القدرة على اكتساب المعلومات، أو المهارة، أو القدرة على الأداء فى مجال معين أو أكثر ذات طبيعة خاصة وفى خلال مدى معين. ومن الأمثلة الدالة على القدرات الخاصة الكيمياء، والبالية، والرياضيات، والتلحين الموسيقى، والنحت، والتصوير، ويمكن لكل قدرة خاصة أن تتفرع إلى مجالات فرعية أخرى أكثر تخصصاً، فالتصوير مثلا قد يكون تصويراً فوتوغرافياً، أو صحفياً، أو ما إلى ذلك . ويمكن استخدام الاختبارات المختلفة لقياس بعض هذه القدرات فى حين يخضع بعضها الآخر لما يعرف بتحليل الأداء.

ثانيا: الدافعية والالتزام بأداء المهام: Task Commitment

يعتبر الالتزام بأداء المهام نوعاً من الدافعية التى تعد بمثابة طاقة عامة تحث الفرد على الاستجابة، كما يعتبر طاقة يتم توجيهها إلى مشكلة أو مهمة معينة أو مجال أداء معين. ويعنى هذا المصطلح المثابرة، والتحمل، والعمل الشاق، والممارسة، والثقة بالنفس، والاعتقاد فى قدرة الفرد على القيام بالأعمال الهامة. وتعد هذه المجموعة من السمات غير عقلية فى طبيعتها، وتتضمن الانغماس الكامل من جانب الفرد فى مشكلة معينة أو مجال معين لفترة طويلة من الوقت. وهذه الدافعية هى التى تجعل هذا النموذج يستبعد الأطفال منخفضى التحصيل.

ثالثا: الإبتكارية:

هناك العديد من المصطلحات التى تم استخدامها بالتبادل من قبل لتدل على نفس المعنى وذلك من قبيل الموهوب، والعبقرى، والمبدع، والمبتكر. ولكننا إذا ما

أمعنا النظر فيها فسوف نجد أن مصطلح الموهوب وفقاً لتعريف مارلاند Marland وما تبعه من تعريفات أخرى أو نظريات ونماذج للموهبة حتى الحديث منها يعد هو المظلة الكبيرة التى تضم كل هذه المصطلحات حيث يدل كل منها على نمط معين من أنماط الموهبة. وتتضمن الابتكارية الطلاقة، والأصالة، والمرونة فى التفكير. ويتم قياسها باستخدام اختبارات التفكير الابتكارى، أو تحليل الإنتاج الابتكارى، أو التقارير الذاتية أو حتى تقارير الآخرين حول ذلك الإنجاز الابتكارى الذى يتمكن الفرد من تحقيقه.

ومن المعروف أنه يمكن تنمية وتطوير كل مجموعة من هذه المجموعات الثلاث التى عرضنا لها للتو عن طريق توفير الإثارة اللازمة، والتدريب اللازم وهو الأمر الذى يمكن بل لابد أن تتضمنه البرامج الإثرائية المختلفة وهو ما تناوله رينزولى Renzulli سواء بمفرده أو مع زملائه ويأتى فى مقدمتهم سالى ريس Sally Reis ولندا سميث Linda Smith وهو ما سوف نعرض له هنا إذ يمكننا أن نعرض لعدة نماذج فى هذا الإطار كالتالى :

- ضغط المنهج Curriculum Compacting

يعد ضغط المنهج بمثابة إجراء يستخدم فى سبيل تغيير محتوى المنهج حتى يلائم أولئك الأطفال ذوى المستوى المتقدم. ويمكن استخدامه إلى جانب غيره من الأساليب الأخرى التى يتم استخدامها فى الإسراع وهو الأمر الذى يجب أن يمثل جزءاً أساسياً فى البرنامج المدرسى الذى يبدى قدراً مناسبا من المراعاة للفروق وهو ما يبدو جلياً عند تطبيق اختبارات القدرات المعرفية.

ويمثل هذا الإجراء فى واقع الأمر أسلوباً يعفى الطالب الموهوب الذى يحصل على مجموع درجات كلى يوازى ٩٨٪ ولا يقل معامل ذكائه فى ذات الوقت عن ١٣٠ من دراسة بعض أجزاء من المنهج، أو تلك الأنشطة والتدريبات التى يعرفها من المنهج الذى لم يقم بدراسته بعد على أن يتم التأكد من ذلك عن طريق اختبار

يتم عقده فى بداية العام الدراسى ويتم بناء على ذلك استخدام بطاقة أو استمارة تعرف باستمارة ضغط المنهج compactor خاصة بالطالب يتم فيها تسجيل تلك الأجزاء التى يكون قد أخفق فيها من المنهج، وبالتالى فإنه لا يدرس من ذلك المنهج سوى تلك الأجزاء فقط . أما الوقت المتبقى فيستخدم فى سبيل تنمية موهبته فى المجالات المختلفة التى تشهد تفوقاً ملحوظاً من جانبه، أو تتاح له الفرصة خلاله كى يقوم بدراسة المقررات المخصصة للصفوف التالية. هذا ويحصل الطالب بموجب هذه البطاقة على فرصة دخول المكتبات المختلفة والتردد عليها إلى جانب السماح له باستعارة وقراءة تلك الكتب التى تتعلق بمجال موهبته.

وقد كشفت نتائج الدراسات التى تم إجراؤها فى هذا الإطار عن أن تدريب التلاميذ لمدة ثلاث ساعات يومياً من شأنه أن يساعد المعلمين على تقديم حوالى ٥٠٪ من محتوى المنهج العادى للأطفال مرتفعى التحصيل دون أن يحدث أى انخفاض فى تلك الدرجات التى يحصل عليها باقى التلاميذ فى اختبارات التحصيل المقننة التى تعقد لهم فى الفصل .

ويقوم هذا الإجراء فى الأصل على مبدأين أساسيين من شأنهما أن يحققا الهدف الذى نصبو إليه على أثر استخدامنا له. ويتمثل هذان الإجراءان فيما يلى :

١ ـ إدخال بعض التعديلات أو المواءمات على المنهج، وقد يصل الأمر فى كثير من الأحيان إلى إدخال تعديلات بنسبة تصل إلى ٥٠٪ على محتوى المنهج المقدم للتلاميذ.

٢ ـ اختيار أساليب التسكين الملائمة التى يتم بمقتضاها اختيار البديل التسكينى المناسب للطفل والذى يسهم بصورة أساسية فى استفادته من تلك الجهود المبذولة.

وجدير بالذكر أن هذا الإجراء يستخدم بصورة أفضل مع نمط الموهبة الابتكارية الإنتاجية حيث ينصب الاهتمام على جوانب النشاط الإنسانى التى يتم فيها تطوير

أفكار أصيلة، وإنتاج جديد، وتعبيرات فنية فريدة. كما يتم الاهتمام أيضا بجوانب المعرفة التى يتم تصميمها وتطويرها حتى يمكن لها أن تترك أثراً على مختلف الأفراد. ويتم من جانب آخر توفير مواقف التعلم التى تعمل على تعزيز الموهبة الإنتاجية الابتكارية وذلك من خلال التأكيد على استخدام تطبيقات المعرفة وعمليات التفكير على بعض المواقف التى تتضمن مشكلات حقيقية أو واقعية. وبذلك يتحول دور التلميذ من مجرد متلقى أو متعلم لدروس معينة ومستهلك للمعلومات إلى منتج لتلك المعلومات، وعامل أساسى فى حل المشكلات المختلفة التى تظهر فى هذا الصدد. وحتى يتم ذلك هناك ثلاث خطوات أساسية وهامة يتألف منها هذا الإجراء هى :

١ـ تحديد الأهداف الخاصة بوحدة معينة من المنهج، والنتائج التى ينتظر تحقيقها من دراسة تلك الوحدة.

٢ـ تحديد أولئك التلاميذ الذين يكونوا قد أجادوا تلك الوحدة بصورة أفضل من غيرهم أو الذين يمكنهم إجادتها عن طريق الإسراع.

٣ ـ توفير تلك الأنشطة التى يمكن اللجوء إليها بدلاً مما يكون متضمناً بالفعل فى المنهج العادى المقرر.

ولا يقف الأمر فى الواقع عند تلك الحدود، بل يتعداها إلى ماهو أبعد وما يمكن أن يفيد فى ذات الوقت حيث يوجد هناك عدد من الاختيارات يتم اللجوء إليها بجانب ذلك حتى يمكننا أن نحقق تلك الأهداف التى نحددها لهذا الإجراء. وتتعدد مثل هذه الاختيارات بشكل يعطينا الحرية فى اختيار ما نجده مناسباً لمستوى التلاميذ وهو الأمر الذى يمكن أن يعود بالفائدة عليهم، ومن أهم هذه الاختبارات مايلى :

١ ـ الإسراع فى محتوى المنهج.

٢ ـ المشاريع الفردية أو الجماعية.

٣ ـ قيام الأقران بالتدريس لبعضهم البعض.

٤ ـ تحديد الأنشطة اللاصفية المناسبة.

٥ ـ اختيار الأنشطة اللامدرسية ذات الأهمية.

• النمطان الإثرائيان الأول والثاني Type I & II Enrichment

قدم رينزولي Renzulli ما يعرف بالنمط الإثرائي الأول type I enrichment وهو ما يتضمن تلك الخبرات الاستكشافية العامة التي يمر بها الأطفال، ثم قدم بعد ذلك النمط الإثرائي الثاني type II enrichment وهو ما يتضمن أنشطة التدريب الجماعية قبل أن يتم تضمينها في النمط الإثرائي الثالث أو ما يعرف بالنموذج الثلاثي للإثراء Enrichment Triad Model الذي قدمه بعد ذلك والذي يعد بمثابة أداة رئيسية لتوفير الأنشطة اللازمة أمام هؤلاء التلاميذ والتي تتعامل مع موضوعات هامة من قبيل مفهوم الذات، والعلاقات بين الشخصية، وتطور المشاعر، والاتجاهات، والقيم.

هذا وقد وجد أن أثر التفاعل بين هذين النمطين محدود نسبياً، أو أنه قد يكون له أثر إيجابي على بعض الأفراد، كما قد يكون له أثر دافعي عليهم أيضاً. أما إذا كان هذا الأثر قوياً وايجابياً بدرجة كافية كي يعزز ويدعم قيام الأفراد باستكشافات جديدة، وقيامهم بمتابعة العديد من الأمور والموضوعات ذات الأهمية بالنسبة لهم فإن هذا من شأنه أن يدفعنا إلى القول بأنه قد حدث تفاعل دينامي في هذا الإطار .

ولكي يتم تحويل المفاهيم السابقة إضافة إلى مفهوم الحلقات الثلاث إلى الممارسة العملية قام رينزولي Renzulli مع سالي ريس Reis,S ولندا سميث Smith, L بتطوير نموذج يعرف بنموذج الباب الدوار للتعرف على المواهب Revolving Door Identification Model(RDIM) يقوم في جوهره على توفير ما يعرف بمستودع أو مجموعة المواهب talent pool من أولئك التلاميذ ذوي المستويات فوق المتوسطة من القدرة سواء العامة أو الخاصة ممن توجد لديهم

مجموعة كبيرة من الخبرات الإثرائية العامة التى يتضمنها النمطان الإثرائيان الأول والثانى، ثم قاموا باستخدام تلك الأساليب التى يستجيب بها أولئك التلاميذ لمثل هذه الخبرات فى سبيل تحديد من منهم، وفى أى مجال للموهبة ينبغى أن يتقدم إلى ما يعرف بالنمط الإثرائى الثالث type III enrichment بما يقدمه من فرص إثرائية متعددة. وإلى جانب الإثراء العام الذى يقدمه هذا البرنامج الخاص من خلال المواقف والخبرات المختلفة التى يتضمنها فقد قاموا بتدريب معلمى الفصل على استخدام استمارة أطلقوا عليها اسم الرسالة العملية للمعلومات action information message حتى يمكن الرجوع إليهم عندما يتفاعل التلاميذ بأساليب مرتفعة الإيجابية خلال تلقيهم لتلك الخبرات التى يتم تقديمها لهم فى الفصل العادى .

ورغم أن هذا الأسلوب ينطلق من الممارسات التقليدية فإن له آثار فعالة فى رعاية مواهب الأطفال داخل الفصل حيث أثبتت الدراسات التى تم إجراؤها فى هذا المضمار أنه عند تقسيم مستودع أو مجموعة المواهب إلى مجموعتين ضمت الأولى أعلى ٥٪ من الأطفال وفقاً لدرجاتهم على اختبار الذكاء بينما ضمت الثانية نسبة ١٠-١٥ ٪ التالية لها حصل أفراد المجموعة الأولى على درجات أعلى من أقرانهم بالمجموعة الثانية فى تلك الاختبارات المختلفة التى قام المعلمون بتطبيقها عليهم. وفضلا عن ذلك فقد تم تقديم وسيلة أخرى لتقييم الإنتاج الذى يقدمه الطلاب هى استمارة تقييم إنتاج الطالب Student Product Assessment Form وذلك للتعرف على مدى جودة الإنتاج الذى تقدمه كل مجموعة أو حتى كل تلميذ وفقا للمحكات المحددة لذلك .

ـ النموذج الإثرائى الثلاثى Enrichment Triad Model

من المعروف أن هناك خاصية هامة تعد من أهم ما يميز تعليم الموهوبين عن التعليم العادى الذى يتم تقديمه فى المدارس المختلفة تعرف بالتمايز النوعى qualitative differentiation وهو الأمر الذى يعطى لهذا النمط من التعليم هويته المستقلة. ولذا فإن أى برنامج تربوى يتم تقديمه للأطفال الموهوبين ينبغى أن

يتسم بهذا التمايز النوعى، وأن يحافظ عليه حتى لا يفقد مثل هذه الهوية التى تميزه دون سواه .

ويتمثل الهدف الأساسى للنموذج الراهن فى استبدال الاعتمادية والتعلم السلبى التى قد تسود فى التعليم العادى بالاستقلالية والمشاركة فى التعلم وهو الأمر الذى من شأنه أن يؤدى إلى تعزيز المشاعر والوجدانات الحقيقية لدى هؤلاء الأفراد ومساعدتهم على استكشاف أبعاد نموهم الاجتماعى والانفعالى المختلفة حيث قد يؤدى البرنامج إلى تغيير الاتجاهات والقيم والدافعية من جانبهم نظراً لأن الجانب الأكثر أهمية فى هذا النموذج يتمثل فى مساعدة أولئك الأفراد الموهوبين على استغلال قدراتهم ومهاراتهم وأسلوبهم الابتكارى ودافعيتهم فى حل تلك المشكلات ذات المغزى الشخصى لكل منهم والتى قد تواجههم فى المدرسة أو فى المجتمع المحلى، أى مساعدتهم على استغلال الموهبة فى سبيل تطوير وتحسين العالم من حولنا.

ومن هذا المنطلق يجب أن يكون للأسرة دور فى هذا الصدد، وأن يقتنع المعلمون بتلك الممارسات التى تتم خلال هذا النموذج. كما أن الأنشطة المتضمنة فى ذلك النموذج يجب أن تعمل على تنمية مهارات التفكير لدى هؤلاء الأطفال. وإذا كانت مثل هذه الأنشطة تعتبر إثرائية فى أساسها فإنها تعتمد فى تدريسها للأطفال على مبدأ أو استراتيجية الإسراع حيث أنها هى التى تصل بتلك الأنشطة والألعاب والألغاز المستخدمة إلى التمايز النوعى نظرا لأن معظم هذه الأنشطة تعد أعلى من مستوى الصف الدراسى للتلاميذ، وتمثل تحدياً لهم ولقدراتهم، كما تمثل بجانب ذلك وحدات متقدمة داخل المنهج، وغالباً ما تعكس مشكلات واقعية، ومن ثم فهى تمثل ما يعرف بالنمط الإثرائى الثالث Type III Enrichment أى المحاولات المختلفة التى يقوم بها الفرد والمجموعة الصغيرة من الأفراد لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات الواقعية. وعلى ذلك يصبح هذا النمط أساساً لتطوير وتنمية الموهبة الإنتاجية حيث يتطلب ذلك اكتساب محتوى منهجى متطور أو متقدم يمثل أساسا للابتكارية.

وإذا كانت السياسة التعليمية التى تتناول تلك الأمور وتحكمها، والنظريات المختلفة التى تدور حولها تؤكد على وجود نموذجين اثنين لذلك يتمثلان فى النموذج الاستقرائى أو الاستدلالى deductive والنموذج الاستنباطى أو الاستنتاجى inductive يعد النموذج الاستقرائى هو الأكثر انتشاراً داخل الفصل فى حين يعتبر النموذج الاستنباطى هو الأكثر انتشاراً فى ذلك التعليم الذى يحدث خارج نطاق التعليم الرسمى بالفصل، أو بعيداً عن مواقف التعليم التقليدية داخل الفصل، فإن النموذج الاستنباطى على هذا الأساس يعد هو المدخل الأساسى الذى نعتمد عليه للوصول إلى التمايز النوعى حيث تتطلب المستويات العليا من الإبداع والإنتاجية قدراً أكبر من المعرفة واستخدام المهارات المختلفة، وإن كان الأمر لا يعنى مطلقا أن نستغنى تماما عن المدخل الاستقرائى، ولكن يجب أن نعتمد عليه فى حدود معينة.

ومن الجدير بالذكر أن هناك العديد من الملامح التى تميز النمط الإثرائى الثالث، وتعد خصائص مميزة له، ومن أهمها مايلى :

١.تفرد المتعلم:

ويعنى أن كل متعلم يعد فى ذاته بمثابة حالة فريدة قد لا تتكرر مرة أخرى وذلك فيما يتعلق بخبراته، وقدراته، واهتماماته، وأسلوبه فى التعلم، وأسلوبه فى التفكير. وقبل كل هذا فإنه يعتبر حالة فريدة أيضاً فيما يتعلق بالجانب الفسيولوچى. وعلى ذلك يجب أن يتم إعداد الخبرات المتضمنة بشكل يضع فى الاعتبار قدرات واهتمامات كل متعلم على حدة، وأساليب التعلم المميزة له والتى قد تتضمن تفضيل أساليب تعليمية معينة على ماعداها، وبيئة تعليمية محددة، وأسلوب تفكير مميز، وأسلوب معين فى التعبير.

٢.تحقيق المتعة أو الاستمتاع:

من المعروف أن عملية التعلم تصبح أكثر فاعلية عندما يجد المتعلم المتعة فيما

يقوم بـه، ولذلك لابد من اختـيار أنشطة تبعث على المتعـة والاستـمتاع حـتى تدفع بالمتعلم إلى الانغـماس فيـها بالشكل المطلوب. وهذا هو الأمر الذى يؤكـد النموذج الحالى عـليه بالنسـبة للتعلـم حتى يجد التـلاميـذ المتعـة فيمـا يقومـون به من أنشطة وخلافـه. ومن ثم فـإن الخبـرات المتضـمنة تهدف فى المقـام الأول إلى تحقـيق المتـعة للمتعلم وهو الأمر الذى يسهم فى إكسابها هوية مميزة.

٣.تجسيد التعلم وارتباطه بمشكلات شخصية حقيقية:

يصـبح التعلم أكـثر مـغزى ومـتعـة للمتـعلم حـينما يتم تعلم المحـتوى المقـدم (المعارف) وتكـون عملية التـعلم أى وسائل تحـقيقـه (مهـارات التفكيـر، وأساليب البحث) فى سـياق مشكلة راهنـة وحقيقـية. ولذلك يجب إعطاء الفـرصة للتلاميـذ لاختـيار المشكلة، وتحديد ارتبـاطها بهم، وتلك الاسـتراتيچـيات التى يمكن اتباعـها لمساعدتهم فى تجسـيد المشكلات المختلفة التى قد يختـارونها للدراسة، أى أنه يجب اختيار مشكلات حقـيقية يمر الشخص بها، ويتم بذل الجهد فيـها حتى يقوم بحلها. ويجب من جانب آخـر الاهتمـام بالاستراتيـچيات المخـتلفة للبـحث والاستقـصاء، وتدريب التـلاميذ علـى استخـدامهـا بصورة صـحيحـة وابتكارية تؤدى إلى تحـقيق الهدف المنشود منها.

٤.المصادر المنهجية وأساليب البحث:

هناك العديد من المصـادر المنهجية من أهمـها الأساليب الاسـتقصائية المخـتلفة، والمعلم الذى يتمثل دوره الرئيسى فى مساعدة التلاميذ الأصغر سناً على تحديد وفهم واستـخدام المصادر المنهـجية المتباينة، ومسـاعدتهم على تحديد المشكلات الحـقيقـية والواقـعيـة التى تستـحق الدراسة إلى جـانب المشـاركـة الموجهـة من جـانب بعض المختصـين. ولذلك يتم حث المتعلم على استخدام الأسـاليب الابتكارية أو الإبداعية التى يمكن أن تساعـده فى التوصل إلى حلول جديدة للمشكلة التى تواجـهه، وعدم الاكتفاء بما هو مطلوب للنوع الأول من الموهبة من مهارات فحسب.

٥.التركيز على الإنتاج والخدمات المقدمة:

يتم من هذا المنطلق تقديم تلك الخدمات التى يكون من شأنها مساعدة الفرد على مواصلة الاهتمام بتلك المشكلة التى يقوم بدراستها حتى يتمكن من حلها بطريقة ابتكارية أو إبداعية وهو ما يمثل نتاجاً إبداعياً له أهميته فى هذا الصدد حيث يعتبر هو لب وجوهر الموهبة، وهو الهدف من تنمية جوانب القوة التى يتسم الفرد بها. ولذلك فإن السبب فى تتبع هؤلاء الأفراد للأنشطة المختلفة يرجع إلى رغبتهم فى ترك أثر معين على بعض الأفراد وهو ما يبعث على الطاقة، والدافعية، وحتى الإقبال على العمل. ومن المعروف أن كل ما يكون الفرد قد تعلمه بداية من المهارات الأساسية المختلفة ومروراً بالمستويات المتقدمة من المعرفة، والتناول المعرفى للمشكلات، والمهارات الشخصية وبين الشخصية أو الاجتماعية يتفاعل معاً فى سبيل تقديم منتج جديد يتميز بالأصالة ،والتفرد، أو تقديم خدمة معينة للمستهلك أى أن الفرد الموهوب يكون بذلك منتجاً فى الأساس. وبذلك فإن هذه الخاصية تمثل مبدأ الإنتاجية وهو مبدأ أساسى بالنسبة للموهبة ومحك أساسى لها كما يرى الكثيرون .

•.نموذج الإثراء المدرسى Schoolwide Enrichment Model SEM

يعد هذا النموذج من النماذج الإثرائية الشهيرة، وقد أعده رينزولى وسالى ريس Renzulli & Reis,S (١٩٩٧) ويهدف إلى تحقيق التطوير والتحسين الكلى للمدرسة وذلك بالشكل الذى يؤدى إلى الرعاية الحقيقية للتلاميذ الموهوبين، وتنمية وصقل وتطوير مواهبهم. ولذلك فإنه يتسم بدرجة عالية من المرونة تسمح لكل مدرسة أن تقوم بتصميم وتطوير برنامج فريد لها بناء على تلك المصادر المحلية المتوفرة والمتاحة، وعدد الطلاب فى المدرسة، وديناميات القيادة المدرسية، وجوانب القوة والإبداع المميزة. ولا يعتبر هذا النموذج بديلا للخدمات القائمة التى يتم تقديمها للطلاب مرتفعى التحصيل لأن هذا شىء وذاك شىء آخر .

ويعمل هذا البرنامج على تزويد المعلمين بالوسائل المختلفة التى تمكنهم من القيام بما يلى :

١ـ تنمية وتطوير القدرات الكامنة للأطفال عن طريق تقييم جوانب قوتهم، وتوفير فرص الإثراء اللازمة، وتوفير المصادر والخدمات اللازمة لتنمية جوانب القوة، واستخدام أسلوب مرن لتحقيق التمايز المنهجى، واستغلال الوقت بأكمله فى المدرسة،

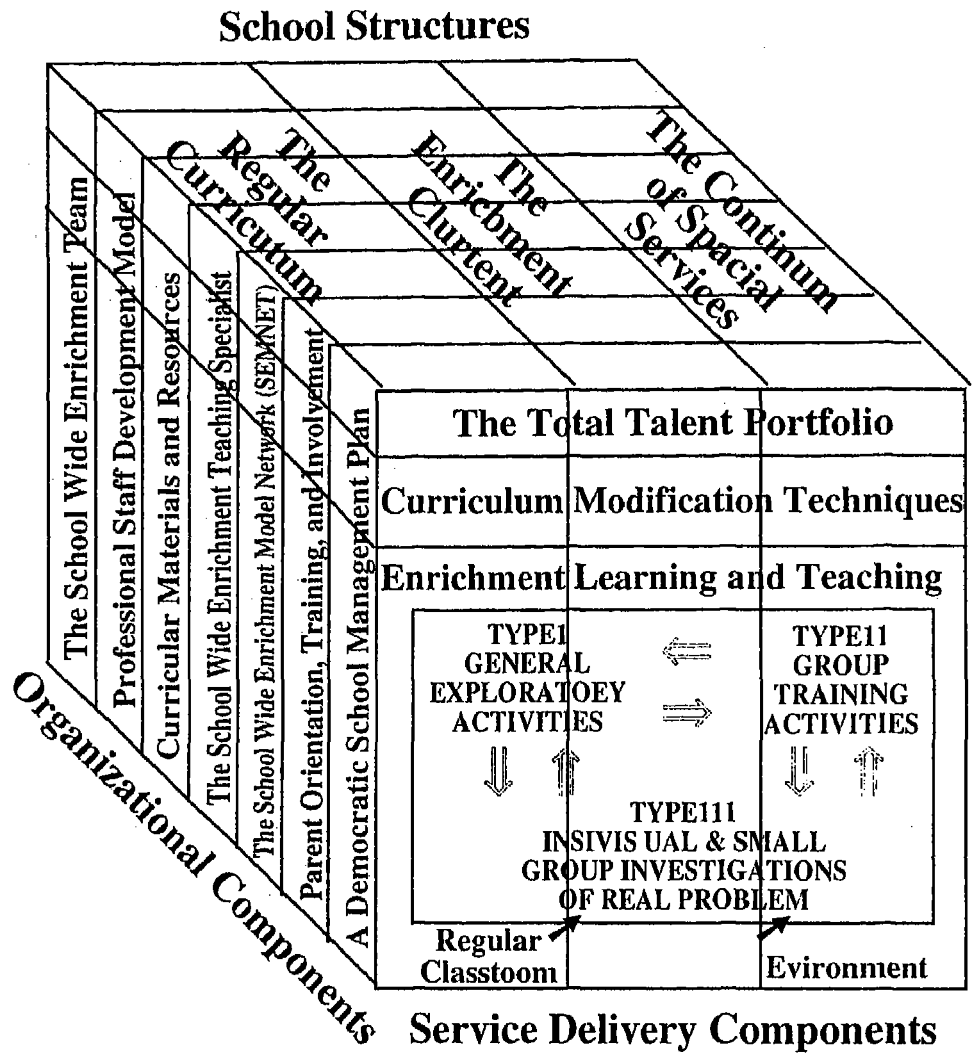
٢ـ تحسين الأداء الأكاديمى لجميع الطلاب الذين يدرسون المنهج العادى والقيام بمزج الأنشطة المنهجية المعيارية مع التعلم الإثرائى ذى المغزى.

٣ـ التدعيم المستمر للجانب المهنى لأعضاءالهيئة التدريسية بالمدرسة كى يصيروا قادة فى تطوير المناهج، ومجالات النمو المهنى، وتخطيط البرامج، وما إلى ذلك .

٤ـ إيجاد بيئة تعليمية تقدر التنوع الثقافى، والعرقى، والنوعى أو الجنسى، وتعزز الاحترام المتبادل، والمبادئ الديمقراطية، وتعمل جاهدة للحفاظ على المصادر المجتمعية المختلفة التى يمكن الإفادة منها فى هذا السبيل.

٥ـ تطبيق ثقافة مدرسية تعاونية تتضمن توفير الفرص اللازمة لاتخاذ القرارات الخاصة بكل من التلاميذ، والآباء، والمعلمين، والإداريين بالمدرسة، وتساعدهم على العمل معا بشكل متسق ومتكامل.

ويعرض الشكل التالى لنموذج الإثراء المدرسى الذى أعده رينزولى وسالى ريس (١٩٩٧) Renzulli & Reis يليه شرحاً وتفصيلاً له .



شكل (٥-١) نموذج الإثراء المدرسى

ويتألف نموذج الإثراء المدرسى كما يتضح من الشكل السابق من ثلاثة أبعاد أو مكونات متداخلة ومتفاعلة على النحو التالى :

١ـ مكونات تنظيمية.

٢ـ مكونات تقديم الخدمة أو مكونات خدمية.

٣ـ مكونات مدرسية أو أنظمة مدرسية مختلفة.

وبالرجوع إلى هذه الأبعاد أو المكونات يتضح أن البعدين الأول والثانى والذين يضمان المكونات التنظيمية والمكونات الخدمة يعتمدان فى الواقع على البعد الثالث الذى يضم المكونات أو الأنظمة المدرسية. وفى تناولنا لهذه المكونات فإننا سوف نترك المكونات الخدمة للنهاية، وسنبدأ بالبعدين الآخرين وذلك كما يلى:

أولاً :المكونات المدرسية :

تتعدد العناصر أو المكونات التى يضمها هذا البعد المسمى بالمكونات المدرسية، ولكنها تتمثل جميعاً فى مبادئ أو عناصر لها أهميتها وثقلها بالنسبة لرعاية المواهب. وعلى ذلك تضم المكونات المدرسية مايلى :

١ـ المنهج العادى.

٢ـ مجموعة المواقف الإثرائية.

٣ـ متصل الخدمات الخاصة والتى تتراوح بين مايلى :

أ ـ الإثراء فى الفصل العادى.

ب ـ المشاريع الخاصة.

جـ ـ فرص الإقامة الداخلية.

د ـ الترتيبات المختلفة التى ترتبط بالتجميع كالتجميع فى فصول خاصة، أو فى مدارس خاصة.

هـ ـ مصفوفة فرص الإثراء خارج المدرسة.

ثانيا :المكونات التنظيمية :

تعتبر المكونات التنظيمية بمثابة مصادر مختلفة يتم اللجوء إليها عادة واستخدامها فى سبيل تطوير البرنامج المقدم حتى نتمكن عن طريق ذلك من تحقيق الأهداف المنشودة. ومن أهم ما تتضمنه تلك المكونات مايلى:

١ـ المواد الخاصة بتدريب أعضاء الهيئة التدريسية .

٢ـ قاعدة بيانات خاصة بالمواد الإثرائية.

٣ـ إجراءات العمل الجماعى والتفاعل بين أعضاء الهيئة التدريسية.

٤ـ الأساليب اللازمة لدعم المشاركة الوالدية والمجتمعية.

ثالثا: المكونات الخدمية:

تتمثل المكونات الخدمية فى ثلاثة مكونات لتقديم الخدمة المباشرة للتلاميذ فى ضوء هذا النموذج هى :

١ـ الحقيبة التعليمية.

٢ـ أساليب تعديل المنهج .

٣ـ استراتيجيات التعليم والتعلم الإثرائى .

ونظراً لأهمية هذه المكونات الثلاثة فى التعامل المباشر مع التلاميذ وتقديم المنهج الإثرائى لهم فسوف نتناولها بالتفصيل على النحو التالى :

١ـ الحقيبة التعليمية :Portfolio

يتم فى الواقع استخدام هذا المكون فى النموذج للجمع والتسجيل المنظم لتلك المعلومات التى تتعلق بقدرات التلاميذ، واهتماماتهم، وأساليب التعلم المفضلة من جانبهم. وعادة ما تضم الحقيبة أفضل الأمثلة من أعمال التلميذ إلى جانب تلك المعلومات التى ترتبط به والتى يتم الحصول عليها على أثر تطبيق مقاييس تقديم الاهتمامات وأساليب التعلم، ومقاييس أساليب التعبير المفضلة من جانبه. ويتم مراجعة مثل هذه المعلومات من جانب كل من المعلم والتلميذ حتى يتم اتخاذ القرارات المناسبة التى تتعلق بالتعديلات المنهجية اللازمة، والفرص الإثرائية التى تتناسب مع جوانب القوة لدى التلميذ واهتماماته. ومن أهم الأهداف الرئيسية للحقيبة التعليمية مايلى :

أ ـ جمع أنماط عديدة مختلفة من البيانات التى تصور جوانب قوة التلميذ، وتحديث مثل هذه البيانات بشكل منتظم .

ب ـ تصنيف تلك البيانات إلى فئات عامة تضم القدرات، والاهتمامات، وأساليب التعلم، والمؤشرات المرتبطة بالتعلم الناجح مثل المهارات التنظيمية، والجوانب

المفضلة من المحتوى، والمهارات الشخصية والاجتماعية، والإنتاج الابتكارى، والكيفية التى يتم بموجبها تعلم المهارات.

جـ ـ القيام بالمراجعة والتحليل الدوريين للبيانات فى سبيل التوصل إلى القرارات التى تتعلق بتوفير فرص الخبرات الإثرائية فى المنهج العادى، ومجموعة الفرص الإثرائية، ومتصل الخدمات الخاصة.

د ـ بحث خيارات التعلم المرتبطة بالإثراء والإسراع والفرص المتاحة أمام كل من المعلم والتلميذ لاتخاذ قرارات مشتركة تخص التلميذ.

هـ ـ استغلال تلك البيانات التى عادة ما تتضمنها مثل هذه الحقيبة كوسيلة لتقديم الإرشاد التربوى، والشخصى، والمهنى اللازم للطفل، وتحقيق التواصل مع الوالدين بخصوص تلك الفرص التى تتيحها المدرسة لتنمية المواهب ومدى مشاركة الطفل فيها.

أما عن الأبعاد الرئيسية فى الحقيبة التعليمية فإنها تتعدد وتتباين لتضم العديد من الأبعاد التى يمكننا بموجبها أن نحصل على معلومات وافية عن الطفل. وعادة ما تتضمن الأبعاد التالية :

أ ـ جوانب القوة :

توضح النتائج التى أسفرت عنها الاختبارات المختلفة بالنسبة للطفل كالاختبارات المعيارية، أو تلك الاختبارات التى يقوم المعلم بإعدادها، أو الدرجات التى يحصل عليها فى المقررات الدراسية، أو تقديرات المعلم، أو تقييم إنتاج التلميذ سواء كان هذا الإنتاج مكتوبا أو شفويًا أو بصرياً أو موسيقياً، والأنشطة التى يشارك فيها، وما إلى ذلك .

ب ـ الاهتمامات :

وتوضح تلك المجالات التى يبدى الطفل فيها اهتماما مثل الفنون الجميلة، والأدب، والتاريخ، والحساب، والعلوم، والدراما، والموسيقى، وغيرها.

جـ ـ الأساليب المفضلة:

ويضم هذا البعد أربعة أبعاد فرعية توضح لنا أبعادًا مختلفة من تلك الأساليب المفضلة من جانب الطفل وذلك على النحو التالى:

- الأساليب التعليمية المفضلة، كالإلقاء، وتدريس الأقران، والمحاضرة، والمناقشة، وما إلى ذلك من أساليب .
- بيئة التعلم المفضلة، كالتى يتم إعدادها لأشخاص معينين سواءللذات، أو لأحد الأقران، أو أحد الراشدين فضلاً عن شروطها اللازمة فيما يتعلق بالصوت، والإضاءة ، والتصميم، وما إلى ذلك.
- أساليب التفكير المفضلة، كالتفكير التحليلى، أو التركيبى، أو العملى، أو المنطقى، أو غيره من أساليب التفكير الأخرى.
- أساليب التعبير المفضلة، كأن تكون مكتوبة، أو شفوية، أو يدوية، أو فنية، أو ما إلى ذلك.

٢ ـ أساليب تعديل المنهج :

تمثل أساليب تعديل المنهج المكون الثانى من المكونات الخدمية فى هذا النموذج الإثرائى، ويتألف هذا المكون من سلسلة من الأساليب التى يمكن اللجوء إليها فى سبيل تحقيق العديد من الأهداف فى هذا الإطار من أهمها مايلى:

أ ـ تقييم مستوى إجادة كل تلميذ للمنهج العادى.

ب ـ تحديد معدل ومستوى المواد المطلوبة لذلك حتى يتم إجراء التغييرات اللازمة فى التعلم على أثر ما يطرأ على المنهج من تغيير.

جـ ـ توفير بدائل من الإثراء والإسراع للتلاميذ الذين يتمكنون من إجادة المنهج العادى بمعدل أسرع .

ومن المعروف أن أول تعديل يطرأ على المنهج هو ما يعرف بضغط المنهج curriculum compacting وهو ما أشرنا إليه سابقا، كما أن هناك تعديلات أخرى تتمثل فى فحص الكتب الدراسية المقررة، وكتب التمرينات أو التطبيقات

العملية لتحديد تلك الأجزاء التى يمكن حذفها منها، واستبدال التطبيقات بأنشطة أخرى ذات أهمية تسهم فى تحقيق ما يعرف بالتمايز النوعى فى المنهج الدراسى. كما يمكن أن يتضمن ذلك أيضاً وضع سلم هرمى للمعارف وذلك من الحقائق إلى المبادئ فالتعميمات ثم النظريات. وفضلا عن ذلك فإنه يمكننا أن نقوم باستخدام المهارات، والمستوى المتطور من المعارف، والتراكيب المعرفية المختلفة، والاستراتيچيات المختلفة لحل المشكلات، أو حل المشكلات الابتكارى.

٣ ـ استراتيچيات التعليم والتعلم الإثرائى :

يتضمن هذا المكون مجموعة الاستراتيجيات التى تسهم فى تحقيق المشاركة الفعالة فى العملية التعليمية من جانب كل من المعلم والمتعلم بغرض الوصول إلى العكس مما يتطلبه التعليم التقليدى ، ولذلك فإن تلك الاستراتيچيات تكاد تكون هى نفس الاستراتيچيات التى يتم استخدامها فى النمط الإثرائى الثالث أو النموذج الإثرائى الثلاثى. ومن المهم أن يتم استخدام مثل هذه الاستراتيچيات فى مكان خاص يسمى بمجموعة المكونات الإثرائية وذلك حتى يمكن أن تؤتى بثمارها المرجوة على أن يتم استخدام المدخل الاستنباطى inductive فى التعلم كما هو الحال فى النموذج الإثرائى الثلاثى. وبذلك سنجد أن هذا الأمر من شأنه أن يؤدى إلى توفر قدر مناسب من الدافعية والحماس من جانب المعلمين، والتلاميذ، والآباء.

ومن هذا المنطلق يمكن إضافة أنشطة وبرامج لامنهجية تشبه فى الواقع برامج الهاءات الأربع 4-H programs وهو الأمر الذى يمكن أن يضيف إلى أهمية هذا النموذج الإثرائى. وهناك ثلاثة أسئلة تحكم نمط التعلم فى هذا الإطار والهدف منه حتى يمكن تحقيق خدمة حقيقية من خلاله للمجتمع، أو حتى لأحد الأفراد فيه، وهذه الأسئلة هى :

أ ـ ما الذى يمكن أن يفعله أولئك الأفراد الذين يبدون اهتماما بهذا المجال؟

ب ـ ماهى الأنماط المختلفة للمعارف، والمواد المتنوعة، والمصادر المتباينة التى

يمكن أن نحتاج إليها حتى نتمكن من الانتهاء من تلك الأنشطة المختلفة التى يتضمنها هذا المجال ؟

جـ ـ كيف يمكننا أن نستخدم ذلك المنتج أو تلك الخدمة التى تمثل ناتج هذه العملية وذلك لإحداث تأثير حقيقى على شخص معين فى المجتمع؟

ثالثا: المجتمع المحلى:

من الجدير بالذكر أن هناك العديد من الأدوار التى يمكن أن يقوم بها المجتمع المحلى بما يضمه من مؤسسات مختلفة سواء كانت حكومية، أو غير حكومية، أو خاصة، أو أهلية، أو دينية، أو رياضية، أو اجتماعية، أو غير ذلك فى مجال تنمية ورعاية المواهب والموهوبين فى كافة المجالات والقطاعات. فالمجتمع فى الأصل له أدواره الهامة فى مجال التنشئة الاجتماعية، أو السياسية، أو الاقتصادية لأبنائه من الجنسين حيث تعمل المؤسسات المختلفة التى يضمها كل فى مجاله على تحقيق هذا الهدف الأصيل بداية من الاكتشاف، فالرعاية، ثم التنمية والتطوير والإعداد الجيد لتحقيق أهداف معينة للمجتمع المحلى أو حتى للمجتمع الأكبر.

١ ـ اكتشاف المواهب ورعايتها:

هناك فى واقع الأمر العديد من المؤسسات المجتمعية المختلفة التى تقوم بدور بارز فى هذا الصدد، ولكننا لم نذكر المؤسسات التربوية من بينها نظراً لأننا قد تناولنا المدرسة فى نقطة مستقلة. فالمؤسسات الدينية على سبيل المثال تهتم بتقديم برامج دينية متنوعة تسهم فى تحقيق التميز فى الجانب الدينى للأفراد الذين لديهم استعداد يؤهلهم لذلك. إلا أن مثل هذه البرامج لا تعدو فى الغالب أن تكون برامج فردية لا تتضمن الفكر المؤسسى، وأقصد بذلك أن فرداً معينا فى الأغلب والأعم، أو أفراداً معينين هم الذين يتولون وضع تلك البرامج، والجدول الزمنى الخاص بها كما هو الحال بالنسبة لبرامج ومسابقات تحفيظ القرآن الكريم، أو الفقه فى المساجد على سبيل المثال حيث تتنوع المسابقات بناء على القدرات المختلفة للأفراد .

ومن جانب آخر فإن الأندية الرياضية ومراكز الشباب يمكن أن تلعب العديد

من الأدوار فى هذا الصدد وإن كان دورها الرياضى هو الذى يغلب عليها حيث يفترض أن تقوم بالإعداد الرياضى للأفراد كما ينبغى وذلك بالشكل الذى يجعل منهم أبطالاً ليس على المستوى المحلى فحسب، بل على المستوى القومى أيضاً، وحتى على المستوى الإقليمى، بل والدولى كذلك. ومن المفترض أن تكون هناك برامج فردية للأفراد وفقا لقدراتهم ومهاراتهم حيث يمكن أن يقوم المدرب على سبيل المثال بإتاحة الفرصة لأحد اللاعبين كى يقوم بممارسة قدر أكبر من التمرينات الرياضية قياساً بأقرانه فى نفس الفريق أو يتيح له الفرصة كى يمارس تمرينات معينة أو إضافية وذلك فى أوقات تختلف عن تلك التى يشارك زملاءه فيها.

وفضلاً عن ذلك فإن قصور الثقافة تلعب دوراً هاماً فى تنمية المواهب الأدبية عامة إلى جانب المواهب الأدائية المختلفة وذلك من خلال ما تتيحه لهؤلاء الأفراد من فرص متعددة لذلك، ولقاءات فكرية، ومسابقات ثقافية عامة، أو شعرية، أو نثرية، أو أدائية سواء فى الموسيقى أو الغناء أو التمثيل، أو الرقص، ومن فرص الاشتراك فى الفرق المختلفة الثقافية، والأدبية، والموسيقية، والفنون الشعبية، وغيرها. وبالتالى تتاح الفرصة للفرد بحسب قدراته وموهبته كى يشترك فى الجماعات أو الجمعيات أو الفرق المختلفة، ولكن هذه الجهود فى الغالب لا تصطبغ بالصبغة المؤسسية البحتة، ويظل الطابع الفردى هو الغالب عليها حيث يظل الأمر فى معظم الأحيان مقترنا باكتشاف الموهبة من جانب أحد المشاهير فى هذا المجال أو ذاك، وقيامه بتبنى تلك الموهبة ورعايتها.

وإلى جانب ذلك تقوم النوادى الاجتماعية بإتاحة مختلف الفرص للقاءات الفكرية المختلفة، واللقاءات الاجتماعية، بل واللقاءات السياسية فى بعض الأحيان. ولكنها لا تتبنى برامج مؤسسية معينة يمكن لها أن تقوم بموجبها باكتشاف الموهوبين ورعاية مواهبهم، بل إنه لا يمكنها على سبيل المثال أن تتيح فرصاً مخططاً لها تعمل مثلاً على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال أو حتى للمراهقين. وتلعب نوادى العلوم على الجانب الآخر دوراً أكثر إيجابية، وأكثر فاعلية فى هذا الصدد، ولكن

تظل الإمكانيات، والتخطيط، وتصميم البرامج عائقا أمام تحقيق الأهداف المنشودة. وإلى جانب ذلك هناك المكتبات العامة والخاصة وما يمكن أن تسهم به فى سبيل توفير المعلومات اللازمة أمام مريديها حول كافة الموضوعات التى يبحثون فيها.

ومن ناحية أخرى يمكن أن تلعب المؤسسات المهنية دوراً هاماً ورئيسياً فى اكتشاف المواهب، وتنميتها، وإعدادها للحياة فى المجتمع، بل وإعدادها لتحقيق إنجاز للفرد أو مجتمعه فى مجال موهبته ويمكن أن يتم ذلك من خلال عقد الدورات التدريبية المختلفة فى مختلف المهن مما يؤدى إلى تنمية قدرات الفرد فى هذه المهنة أو تلك وفقاً لقدراته واستعداداته. وهناك ما يعرف بالبرامج التحويلية التى يمكن أن تتيح الفرصة أمام العديد من الشبان للقيام بأداء مهن أخرى أو حتى مهن غير تقليدية، والبروز فيها من خلال تحقيق قدر كبير من النجاح .

٢- هل يمكن تقديم برامج مجتمعية بحتة فى هذا الإطار؟

مما لا شك فيه أن الموهبة تعد هى المنفذ الذى تسعى خلفه تلك المجتمعات التى تريد أن تسطر لها تاريخاً، وأن يكون لها إسهامها الواضح فى الحضارة البشرية بأسرها مما يكسبها بالتالى مكانه مرموقة بين الأمم. ولذلك تعمل مثل هذه المجتمعات جاهدة من خلال أساليب علمية مقننة على الكشف عن الموهوبين حتى تتمكن من صقل مواهبهم لأنهم بطبيعة الحال هم الذين سيقومون برفع راياتها فى كافة المحافل المختلفة من خلال إسهاماتهم المتعددة التى لا يستبعد لها أن تعيد تشكيل وهيكلة الحضارة البشرية من جديد وهو ما يجعل مثل هذه الرعاية تمثل استثماراً على المدى البعيد .

ولكن يظل السؤال الذى طرحناه فى مطلع هذه النقطة قائماً، وإذا ما شرعنا فى الإجابة عنه فإننا نجد أنه من الصعب أو من النادر جداً أن نجد هناك برامج مجتمعية بحتة يتم تقديمها خارج نطاق المدرسة أو المؤسسات التعليمية بصورة عامة يمكن لها أن تؤدى إلى اكتشاف، أو رعاية الموهوبين. والحقيقة أننا نلاحظ إذا ما عدنا أدراجنا إلى اكتشاف المواهب أن هذا الأمر يشترك فيه ثلاثة أطراف مع العلم بأن كلاً منها قد

تتعـدد فيه العناصـر أو المكونات ذات الصلة بذلك، وتتمثل هذه الأطراف عـامة فى الأسرة، والمدرسة، والمجتمع المحلى. وإذا مـا انتقلنا إلى رعـاية المواهب والموهوبين فإننا سنجد أيضـاً أن الأمر يظل مشتركاً بين أكـثر من طرف واحد من هذه الأطراف أو حتى بينهـا جميعاً، فـقد تشترك الأسرة مع المدرسـة فى ذلك، أو الأسرة مع بعض مؤسسـات المجتمع المحلى، أو قد تـشترك المدرسة مع هذه المؤسـسات المجتمـعية فى سبـيل ذلك. كما قد تـشترك الأسرة من جـانب آخر مع المدرسة وبعض المؤسـسات المجتمعية فى سبيل اكتشاف المواهب ورعايتها.

ومن هذا المنطلق فـإن الكثيـر من البرامج المجـتمـعية تتـضمن مكونـات أسرية، وأخرى مـدرسية بحـيث يكمل كل منها الآخر، ويسـهم بالتالى فى نجـاح البرنامج، وتحقيق الأهداف المنشـودة منه وهو الأمر الذى سنلقى عليه الضوء فى الـنقطة التالية مع توضيح ذلك ببـعض الأمثلة من خلال تناول بعض البـرامج التى يتم استخدامـها فى هذا الصدد.

رابعا :الجهود المشتركة

ذكرنا فى النقطة السابقة أن هناك ثلاثة أطراف رئيـسية (وإن كان كل منها يضم عناصـر أو مكونات فرعـية) تعد هى المسئولة فى الأصل عـن اكتشـاف الموهوبين، وتقديم الرعـاية اللازمة لهم بما يؤدى إلى تنمـية وصقل وتطوير مـواهبهم، وأن هذه الأطراف تتـمثل فـى الأسرة، والمدرسـة، والمجـتمع المحلى. ويتـناول المحور الحـالى توضيـحاً لتضافـر الجهود، وتداخلهـا، وتكاملها بين هذه الأطراف الثلاثة فى سـبيل اكتشاف الموهوبين ورعـايتهم. وعلى ذلك فـإن هذا المحور يتضـمن عرضـاً لبعض البرامج التى تسـتخدم فى سبـيل رعاية الموهوبين والتى تعتـمد على جهود أكـثر من طرف واحـد من هذه الأطراف، أو تعتـمد حـتى على جـهود هذه الأطراف بأسـرها بحيث يـكون لكل منهـا دوره الذى لا غـنى عنه، والذى يكمل غــيـره من الأدوار الأخرى حتى يتحـقق الهدف العام والأساسى الذى يسعى البرنامج والـقائمون عليه إلى تحقـيقه. وقـد اخترنا لذلك أمـثلة لبرامج مـتنوعة وأخرى حـديثة جداً (كـبرامج

الهاءات الأربع) فى هذا الإطار. ومن أهم هذه البرامج وأكثرها شيوعاً مايلى :

أ - برامج البراعة فى العلوم Science Wizards Programs

تعد هذه البرامج كما يرى جرينفيلد (٢٠٠٣) Greenfeld بمثابة برامج مشتركة بين المجتمعات المحلية جميعها، وعادة ما يتم تقديمها إما فى المؤسسات التعليمية أو فى الهيئات المختلفة بالمجتمع المحلى. وتقوم تلك البرامج على مبدأ المشاركة الفعلية والعملية من جانب التلاميذ فى الأنشطة المختلفة حتى يتمكنوا من فهم مايدور حولهم بصورة أفضل فضلاً على ما يقومون به من أفعال وسلوكيات وأداءات مختلفة حال قيامهم بتعليم بعضهم البعض إذ تقوم تلك البرامج على مبدأ المشاركة الفعلية وفقاً لما تنص عليه الحكمة القائلة إنك إذا قلت شيئاً معيناً لى فإننى قد أنساه، أما إذا قرأت لى عن هذا الشىء فإننى سوف أتذكره، بينما إذا أتحت لى الفرصة كى أشارك فى القيام بالعمل الذى يتعلق به فإننى بالقطع سوف أفهم ما أقوم به آنذاك .

وتعمل مثل هذه البرامج فى الغالب على تحقيق عدد من الأهداف العامة تأتى الأهداف التالية فى مقدمتها، بل وتعتبر من أهمها :

١ـ زيادة معارف التلاميذ والمعلمين والآباء والمجتمع ككل فى مجال العلوم والتكنولوچيا.

٢ـ مساعدة التلاميذ والمعلمين والآباء بل والمجتمع ككل على فهم واستخدام العلوم والتكنولوچيا.

٣- تنمية المهارات الحياتية للتلاميذ ومهارات العمل اللازمة لهم .

٤ـ تدريب التلاميذ على استخدام الأساليب التكنولوچية الحديثة، وتنمية مهاراتهم اللازمة للتعامل معها وتناولها .

٥ـ توفير الفرص المختلفة أمامهم التى يمكنهم من خلالها إفادة مجتمعهم المحلى، بل والمجتمع عامة.

هذا ويتم تقديم مثل هذه البرامج للتلاميذ بداية من الصف السادس وحتى نهاية المدرسة العليا أو الثانوية سواء تم تقديمها لهم فى المدرسة أو فى غيرها من مؤسسات المجتمع المحلى. ومن المعروف أن هذه البرامج تشبه برامج الهاءات الأربع إلى حد كبير، وعلى هذا الأساس يصبح من الممكن أن يتم تقديمها للتلاميذ الموهوبين فى هذه المرحلة العمرية فى المدارس العامة، والمدارس البديلة، ونوادى العلوم فى فترة ما بعد المدرسة، وفى المعسكرات الصيفية إلى جانب تقديمها لكل من البنين والبنات فى برامج الكشافة.

وجدير بالذكر أن هذه البرامج تعمل على تحقيق التلاميذ الاستفادة القصوى منها فى العديد من الجوانب كما يلى :

١ـ زيادة مستوى التحصيل الأكاديمى.

٢ـ زيادة الدرجات التى يمكنهم الحصول عليها فى الاختبارات المختلفة.

٣ـ إعادة توجيه طاقات التلاميذ إلى قنوات إيجابية.

٤ـ تنمية ثقة التلاميذ فى أنفسهم وتطوير مفهوم إيجابى للذات من جانبهم.

٥ـ مساعدتهم فى تطوير قدرتهم على القيادة، وتنمية مهارات التعلم التعاونى لديهم.

٦ـ تنمية مهاراتهم اللغوية إلى جانب مهارات التواصل ومهارات العرض من جانبهم .

٧ـ مساعدتهم على إفادة المجتمع مما يتعلمونه.

٨ـ المساهمة فى حدوث إصلاح مدرسى شامل.

٩ـ تنمية مهارات العمل عند التلاميذ.

١٠ـ تحسين المناخ المدرسى، والعمل على توفير معدلات أعلى للأمان فى المدرسة.

أما عن أسلوب تطبيق مثل هذه البرامج فيتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تضم كل منها ما بين ٧ـ ١٢ تلميذاً يتلقون تدريباً أولياً لمدة ثلاث ساعات يومياً يسهم فى تنمية مهاراتهم. ويقوم التلميذ بعد التدريب سواء فى نفس اليوم أو فى

اليوم التالى بتقديم تلك العروض التى يكون قد أعدها وذلك أمام التلاميذ فى الفصل. ويستمر كل تلميذ فى تقديم العروض التى يعدها حتى يتحسن مستواهم فى كل مرة يقومون فيها بذلك. ويلى ذلك قيام التلاميذ بتقديم تلك العروض لأفراد آخرين كالوالدين مثلاً، أو مجلس إدارة المدرسة، أو فى برامج ما بعد المدرسة، أو المتاحف، أو مستشفيات الأطفال، وغيرها. وبعد مرور ثلاثة شهور يكون التلاميذ قد أجادوا تلك المهارات الأساسية اللازمة لذلك وهو الأمر الذى يؤهلهم للقيام بالمساعدة فى تعليم المجموعة التالية من التلاميذ الذين يتلقون مثل هذه البرامج.

ب ـ البرنامج الإثرائى الثقافى الأكاديمى للطلاب الأمريكيين ذوى الأصل الأفريقى:

يعتبر هذا البرنامج كما يشير شنيو وآخرون (٢٠٠٠) .Shinew et.al من البرامج التى يتم تقديمها فى فترة ما بعد المدرسة. ويهدف البرنامج إلى إشباع حاجات معينة للطلاب الأمريكيين من ذوى الأصل الأفريقى من أهمها تدريب هؤلاء الطلاب على المهارات اللازمة التى تسهم فى تحقيق النجاح الأكاديمى من جانبهم والتى تساعدهم كذلك على تحقيق الكفاءة الأكاديمية فى الرياضيات، والقراءة، ومهارات الخطابة، ومهارات التفكير. ويضم البرنامج مكونا ثقافياً أفريقياً إلى جانب مكوناته الأكاديمية والترويحية. كذلك فإن هذا البرنامج يضم عناصر أساسية تسهم بشكل فاعل فى تحقيق النجاح من أهمها القيادة الفعالة والثابتة، والمشاركة الوالدية فى البرنامج، والتجديد المستمر فيما يتضمنه من أنشطة وخبرات.

ومن المعروف أن البرامج الإثرائية التى يتم تقديمها فى فترة ما بعد المدرسة تتناول بعض المشكلات السائدة فى المجتمع مثل نقص الإشراف الأسرى على الطفل وخاصة فى فترة ما بعد المدرسة، وعدم توفر النماذج الإيجابية للدور من الراشدين بالقدر الكافى، ونقص فرص المشاركة المجتمعية. كذلك فإن مثل هذه البرامج تقوم على توفير بيئة آمنة للطلاب كى يشتركوا فى الأنشطة المختلفة خلال وقت فراغهم وهذا هو الجانب الترفيهى فى البرنامج حيث يحتاج الشباب فى الوقت الراهن إلى

تعلم المهارات اللازمة التى يتمكنون بموجبها من التعامل مع الضغوط والإغراءات اليومية المختلفة التى يمرون بها أو يتعرضون لها والتى قد تتضمن العديد من السلوكيات غير المقبولة مثل إساءة استخدام العقاقير، والتسرب من المدرسة، والممارسات الجنسية المتعددة وغير الشرعية، والسلوكيات العنيفة التى قد تعرضهم للمساءلة القانونية، وغيرها. ومن ثم فإن مثل هذا البرنامج يتم تقديمه للأفراد فى المرحلة العمرية من ٦ ـ ١٤ سنة، وتصل ساعات البرنامج إلى ثلاث ساعات يومياً وذلك من الثالثة حتى السادسة مساء بداية من يوم الإثنين وحتى يوم الجمعة، أما يوم الأحد فيستمر من الحادية عشرة صباحاً حتى الواحدة ظهراً فى حين يكون يوم السبت عطلة أسبوعية. أما عن المقابل المادى فإنه يتم تقديم هذا البرنامج مجاناً، ووفقاً لما يتم تقديمه من أنشطة يومية هناك ما بين ٥ ـ ١٠ مدربين يعملون على تدريب التلاميذ المشاركين، ويراقبون أداءهم، ويساعدونهم على اكتساب المهارات المطلوبة وتنميتها وتطويرها.

وإذا كان البرنامج يهدف إلى تنمية وتطوير مهارات التلاميذ فى الرياضيات، والقراءة، والخطابة، والتفكير فإن هدفه العام لا يتمثل فى تحسين مستوى أدائهم الأكاديمى فحسب، بل فى تحسين قدرتهم على التفوق فى المدرسة وفى المجتمع بشكل عام. ويتم استخدام ثلاثة أساليب فى سبيل تحقيق الأهداف المحددة للبرنامج هى :

١ـ أسلوب التعليم التقليدى فى الفصل وذلك لتنمية المهارات الأكاديمية للتلاميذ الذين تم تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة فى ضوء هذا البرنامج.

٢ـ جلسات فردية يقوم كل مدرب فيها بتعليم تلميذ واحد فقط وذلك فى إطار ما يعرف بالتعلم الفردى.

٣ـ تقديم مكون ثقافى أفريقى يساعد هؤلاء التلاميذ الأمريكيين ذوى الأصول الأفريقية على تطوير هوية إيجابية كأشخاص سود.

كما يتم اختيار موضوع محدد كل أسبوع من جانب القائمين على البرنامج

تدور حوله تلك الأنشطة التى يتم تقديمها خلال البرنامج فى ذلك الأسبوع. ومن هذه الموضوعات مثلاً شجرة العائلة، family tree والأمان الشخصى، ومسئوليات المجتمع، ومهارات التواصل الفعال. وجميعها يسهم فى تطوير تلك الهوية الإيجابية التى تعد من أهم ما يسعى البرنامج إلى تحقيقة بالنسبة لمن يشاركون فيه.

وجدير بالذكر أن هذا البرنامج يتبع جدولاً زمنياً محدداً بحيث يتم التركيز فى يومين اثنين من أيام الأسبوع على الدراسات الأكاديمية من خلال التعليم الفردى، والتعليم فى مجموعات صغيرة. ويتم خلالها القيام بإعداد مشروعات فى العلوم، والمشاركات اللغوية، وحل الألغاز، وتحليل الأفلام وشرائط الفيديو حتى يتم تنمية مهارات التفكير التحليلى. كما يتم تحديد واجبات منزلية لكل تلميذ يؤديها خلال هذا الوقت أيضاً. ورغم أنه يتم التركيز فى أيام أخرى على المكون الترفيهى الذى يتضمنه البرنامج فعادة ما يتم بجانب ذلك التركيز على تنمية المهارات الخطابية، والتحليلية، ومهارات التلاميذ فى كل من الرياضيات والقراءة. وفضلاً عن ذلك فإن أنشطة البرنامج تتركز فى يوم واحد من أيام الأسبوع على الطهى ويشارك أحد الوالدين فى تعليم ذلك للتلاميذ. كما يتم التركيز فى يوم واحد آخر من أيام الأسبوع على الفنون والمهن المختلفة، وهناك ألعاب ترفيهية عديدة يتم تقديمها للتلاميذ خلال البرنامج. أما المكون الأفريقى فيعمل على تنمية مفهوم الذات لدى هؤلاء التلاميذ حتى يتعلمون تاريخ ثقافتهم أو حضارتهم بما تضمنه من رموز تاريخية، وملابس تقليدية، وعادات إلى جانب تعريضهم لجوانب معينة من ثقافتهم من خلال الرحلات الميدانية.

ومن جانب آخر فإن الأنشطة المتعددة التى يتضمنها هذا البرنامج تمثل تحدياً مناسباً لهم ولقدراتهم مما يدفعهم إلى بذل جهد كبير فى سبيل أدائها، ويؤدى إلى عدم شعورهم بالملل نظراً لما يجدونه فيها من متعة حقيقية، كما أنها تزودهم أيضاً بقدر كبير من الدافعية يحثهم على القيام بحل ما تتضمنه تلك الأنشطة من مشكلات

مختلفة، ويضمن استمرارهم فى أداء ما تتطلبه مثل هذه الأنشطة من جهد ربما يكون غير عادى فى بعض الأحيان وإن اختلف الأمر من طالب إلى آخر لكن تظل هذه الخاصية من أهم الصبغات المميزة للبرنامج وهو الأمر الذى يمثل خبرات إيجابية بالنسبة لهم، ويصبح من شأنه أن يزيد من ثقتهم فى أنفسهم، ويحسن من نظرتهم لأنفسهم، ومن مفهومهم لذواتهم، وبالتالى يحسن أيضاً من تقديرهم لذواتهم. كما يكون من شأنه إلى جانب ذلك أن يدفعهم إلى ابتكار الحلول المناسبة وغير التقليدية لمثل هذه المشكلات المتباينة التى يمكن لهم أن يواجهونها سواء خلال البرنامج أو فى حياتهم عامة.

جـ - نموذج المصفوفات الإثرائى لتاننبوم Tannenbaum

تم تصميم نموذج المصفوفات فى الأساس كما يرى كوشى وكاسى (٢٠٠٠) Koshy & Casey كى يلائم قدرات ومهارات أولئك الأطفال الذين يبدون مؤشرات أو دلائل على الموهبة مما يعنى أنهم يعدون فى حاجة ماسة إلى الاهتمام بهم وبمهاراتهم ومواهبهم التى ينبغى أن يتم العمل على تحويلها من استعدادات فطرية إلى قدرات متميزة على الأداء. وبالتالى فإن تطبيق مثل هذا البرنامج يبدأ منذ مرحلة الطفولة ويستمر خلال مرحلة المراهقة وما بعدها حتى يتم صقل وتنمية ورعاية تلك المواهب التى يبديها هؤلاء الأفراد.

ويرى تاننبوم Tannenbaum أننا يجب أن نهتم أولاً باكتشاف هؤلاء الأطفال والتعرف عليهم وتحديدهم حتى نكون بذلك قد قمنا بالتشخيص السليم لهم الذى يكون من شأنه أن يسهم فى اقتراح الوسائل والأساليب المساعدة التى يمكننا بموجبها أن نعمل على صقل وتنمية ورعاية مواهبهم. وحتى يتم الاختيار السليم لأولئك الأطفال فإن عملية اكتشافهم تمر بثلاث مراحل متعاقبة هى :

١- الفرز المبدئى أو المسح :

ويتم إخضاع جميع الأطفال الذين يبدون مؤشرات أو دلائل على الموهبة لعملية فرز يمكن من خلالها تحديد من لديهم مؤشرات حقيقية على الموهبة،

واستبعاد ما سواهم وذلك من خلال التعرف الدقيق على قدراتهم العقلية العامة، وقدرتهم على الإبداع أو الابتكار، وما يتميزون به من إنتاجية، ومستوى إنجازهم للمهام المختلفة التى يتم تكليفهم بها .

٢ - الاختيار:

وبمجرد أن يتم تحديد تلك القدرات المختلفة التى تميز أولئك الأطفال، والتعرف على مستوى إنجازهم وإنتاجيتهم يتم إتاحة الفرص الحقيقية لهم حتى يتمكنوا من إثبات ذواتهم من خلال ما يقومون به من أنشطة مختلفة، وتحليل أدائهم بصورة دقيقة يمكن من خلالها الحكم على مواهبهم، وبالتالى يتم اختيار البديل التسكينى المناسب لكل منهم.

٣ - التسكين :

بعد أن يتم اختيار الأطفال الذين يتميزون باستعداد فطرى حقيقى للموهبة يتم تسكينهم وفق عدد من المحكات التى يتم الاحتكام لها آنذاك، ويتم اختيار البديل التسكينى المناسب لكل منهم وفق قدراته ومستوى موهبته مع مراعاة عدد من العوامل التى تسهم فى نجاح البرامج التربوية التى يتم تقديمها لهم، بل وتسهم فى تطور مواهبهم ورعايتها وهو ما أشرنا إليه سابقاً وذلك عند حديثنا فى الفصل الثانى عن النموذج النفسى الاجتماعى للموهبة الذى قدمه تاننبوم Tannenbaum.

وتتمثل هذه العوامل فيما يلى :

أ - القدرة العقلية العامة.

ب - القدرات الخاصة.

جـ - عوامل الحظ أو الصدفة.

د - مجموعة العوامل غير العقلية.

هـ - العوامل البيئية.

ومن الجدير بالذكر أن هناك فى الواقع ثلاثة أبعاد أو مكونات أساسية يتألف منها نموذج المصفوفات الإثرائى هذا ويتم من خلالها تحقيق الأهداف المنشودة من استخدامنا له. وتتمثل هذه المكونات فيما يلى :

١ ـ إدخال بعض المواءمات أو التعديلات على المحتوى.

٢ ـ العمليات المعرفية.

٣ ـ المؤثرات الاجتماعية والشخصية.

ويمكن أن نتناول هذه المكونات كما يلى :

١ ـ إدخال بعض المواءمات أو التعديلات على المحتوى :

تتمثل الخطوة الأولى فى هذا النموذج فى إدخال بعض المواءمات على المحتوى الدراسى الذى يقوم الأطفال بدراسته حتى يتلاءم معهم، ويمثل تحدياً لهم ولقدراتهم مما يجعلهم يقبلون عليه، ولا يؤدى إلى ضياع الجهود التى نبذلها فى هذا الإطار. ويمكن أن يتم القيام بمثل هذه المواءمات أو التعديلات من خلال عدة طرق أو أساليب كما يلى :

أ ـ توسيع المجال المعرفى للأطفال من خلال تكثيف المحتوى الرئيسى حتى يحدث الإسراع لأولئك الأطفال فى بعض المقررات الدراسية.

ب ـ زيادة الاهتمام بالمهارات والكفاءات المختلفة وذلك من خلال التركيز على أدوات التعلم التى يحتاجها الطفل حتى يتسم بالإنجاز والإنتاجية.

جـ ـ إضافة موضوعات متنوعة ومتقدمة للمحتوى تعتبر على درجة كبيرة من الأهمية فى هذا المضمار، ويعد الطفل فى حاجة لها فى سبيل شحذ تفكيره، وصقل موهبته. كما يمكن أن يقوم الطفل بدراسة مثل هذه الموضوعات مع أطفال آخرين بالصفوف الأعلى من الصف الدراسى المقيد به.

د ـ مشاركة المعلم للأطفال فى أداء الأنشطة المختلفة لحثهم على أدائها من ناحية، وتوجيههم وإرشادهم إذا لزم الأمر لذلك من ناحية أخرى. كما أن ذلك من شأنه أن يساعد المعلم فى اختيار الأنشطة والمهام المختلفة التى يمكن له أن يكلف كل طفل من الأطفال المشاركين فى البرنامج بأدائها والتى تختلف من طفل إلى آخر.

هـ - توفير المساندة اللازمة لهؤلاء الأطفال خارج المدرسة سواء من جانب الوالدين أو بعض المؤسسات المجتمعية بما تضمه من متخصصين وغيرهم وذلك حتى يمكن لأولئك الأطفال أن يستفيدوا من تلك الخبرات المختلفة التى تواجههم خارج إطار أو نطاق المدرسة، وأن يتعلموا منها، وأن يستفيدوا منها أيضاً فى الحياة العملية المستقبلية.

٢ - العمليات المعرفية :

من المعروف أن العمليات المعرفية المختلفة تعد من الخصائص والمؤشرات الأساسية التى تميز الأطفال الموهوبين عن غيرهم من الأطفال، وبالتالى فإن العمل على تنمية مثل هذه العمليات يعد أمراً هاماً وحيوياً فى سبيل تنمية مواهبهم. ويمكن القيام بذلك عن طريق عدد من الأساليب المختلفة من أهمها مايلى :

أ - أن يعمل البرنامج التربوى المقدم على توفير الإثراء اللازم لجميع الأطفال المشاركين فيه داخل وخارج المدرسة على السواء وذلك من خلال المشاركة مع مؤسسة مجتمعية واحدة أو أكثر، وقيام الوالدين بتقديم الدعم والمساندة اللازمين للطفل.

ب - أن يعمل البرنامج التربوى على شحذ تفكير الأطفال، وأن يسهم فى قيامهم بإعمال فكرهم فيما يتم تقديمه لهم، أو ما يقومون به من مهام وأنشطة، أو ما يواجههم من مشكلات مختلفة على أن يقوم المعلم بتشجيعهم على ذلك، وأن يتقبل جميع ما يتوصلون إليه وما يقدمونه من أفكار جديدة.

جـ - أن يتم خلال البرنامج التربوى المقدم للأطفال تصنيف جميع الخبرات المتضمنة فيه وفق ما يتم اختياره من أنشطة ومهام يتم تكليفهم بها بحيث يتناسب مع جميع الأطفال الموهوبين الذين يتم اختيارهم لهذا البرنامج.

٣ - المؤثرات الاجتماعية والشخصية :

هناك العديد من المؤثرات الاجتماعية والشخصية التى يمكن أن تترك أثرها على الأطفال الموهوبين خلال هذا البرنامج من أهمها ما يلى :

أ ـ دعم وتعزيز التحصيل.

ب ـ الاهتمام بالعمليات العقلية ذات المستوى العالى.

جـ ـ توسيع مجال الاهتمامات الثقافية داخل الفصل وخارجه.

د ـ تحسين مفهوم الذات .

هـ ـ حث الطفل على الاهتمام بالبرنامج وزيادة مستوى دافعيته نحوه.

و ـ الاهتمام بالإبداع والإنتاجية.

ز ـ العناية بالصحة النفسية للطفل.

ح ـ تحسين الوضع الاجتماعى.

ط ـ توفير وتقديم المساندة الإيجابية للتعلم.

ى ـ توفير بيئة التعلم المناسبة .

د ـ نماذج وبرامج الهاءات الأربع 4- H models & programs

تعمل الدول المتقدمة وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية على تنفيذ برامج معينة تهدف من خلالها إلى تنمية المواهب المختلفة وتطويرها، ومن هذه البرامج تلك التى تقوم على نموذج الهاءات الأربع 4- H model والتى تعرف ببرامج الهاءات الأربع 4- H Programs وتشير كل (H) من هذه الأربعة إلى مصطلح يبدأ بذلك الحرف. وهذه المصطلحات هى : الرأس Head والقلب Heart واليدين Hands والصحة Health. وعند تصميم مثل هذه البرامج يتم تخصيص برامج معينة لكل مجال من هذه المجالات الأربعة، بل ويتم تخصيص برامج معينة للمجالات الفرعية المتضمنة فى كل منها. وتمثل تلك البرامج مجموعة من البرامج القومية للأطفال والمراهقين الموهوبين تقوم على هذا النموذج، وتعمل على تنمية مواهبهم بجوانبها المختلفة، وعلى إكسابهم المهارات الحياتية المتعددة التى تسهم فى إعدادهم للحياة فى مجتمع متطور. وتقوم العديد من المعاهد التابعة للجامعات الأمريكية المختلفة على تطبيق مثل هذه البرامج والتطوير فيها، ويساندها فى ذلك

عـدد من النوادى التى تقـدم المساعـدات اللازمـة لتطبيق تلـك البرامج. وتقـوم كل مجموعة من البرامج على أساس أحـد تلك الهاءات الأربع، وتعمل على تنميته من خلال تطويـر جانب معـين من جوانب الموهبـة. وتعمل بعض المدارس على تـطبيق بعض هذه البرامج بحـيث تختار المدرسـة لنفسها برنامـجاً واحداً أو أكثـر من بينها. ومن هذه البـرامج ما يتـعلق بالرياضة، أو القـيادة، أو الـزراعة، أو الأمور الـصحـية المختلفة، أو الـبيئة، أو تربية الحـيوانات المختلفة أو رعـايتها من الناحيـة البيطرية، أو الاهتمام بالحدائق، أو الزهور، أو التصوير، أو الحرف المختلفة، أو الفنون الأدائية، أو الفنون الجـــمـيلة Fine arts، أو غيـرها. ويضـم كل برنامج مـجموعـة من الأنشطة المختلفـة، أو السلوكيات الاجتـماعية، أو تلك السلوكـيات التى تتعلق بأمور مـعينة كالأخلاقيات، أو احترام حقوق الآخـرين، أو غير ذلك. ويشترك فى تنفيذ مثل هذه البرامج الوالدان، والمعلمون، والكشافون، والقادة المسئـولون عنها، وكافة مؤسسات المجتـمع وذلك بشكل يضمـن لها النجاح وتحـقيق تلك الأهداف التـى تـم تحديدها. وهناك نوادى معـينة تهتم بتنميـة وتطوير تلك المجالات الأربعة، أو تتـوزع مثل هذه الهـاءات الأربعة على تـلك النوادى بحيث يـتخـصص كل منهـا فى إحداها فـقط، وتعرف مـثل هذه النوادى بنوادى الهاءات الأربع 4- H clubs ويعرف من يشـترك فى برامـجـها سـواء من الطلاب أو غـيـرهم بأنهـم أعـضـاء فى تلك النوادى 4- H members.

ومن الجدير بالذكر أنه عند حضور برنامج للهاءات الأربع أو الاشتراك فيه فإننا نتوقع من الأعضاء فى مثل هذا البرنامج 4- H members من القادة والآباء وعامة الناس أن يسلكوا وفق تلك المعايير المقبولة للسلوك الاجتماعى، وأن يحترموا حقوق الآخرين، وأن يبتعدوا عن أى سـلوك يكون من شأنه الإساءة إلى هذا البرنامج بمعنى أنهم يقدمـون القدوة من هذا المنطلق لغيرهم من الأفـراد فى كافة قطاعـات المجتمع. وعلى هذا الأساس فـإن السلوكيـات التالية تمثل من وجـهة نظر القائـمين على هذه البرامج سوء سلوك يستـوجب توقيع العقوبات المناسبة على مرتكبيـه مع استبعادهم من البرنامج :

١ ـ إبداء عدم الأمانة عند القيام بأى نشاط يتبع الهاءات الأربع كأن يقوم الفرد بالغش، أو الخداع، أو يقوم بإبلاغ الآخرين معلومات خاطئة، أو يقوم من جانب آخر بتزييف تلك المعلومات التى يقدمها لهم .

٢ ـ القيام بإجراء أى تغيير فى السجلات الخاصة ببرامج الهاءات الأربع، أو استخدام تلك السجلات دون تصريح رسمى بذلك.

٣ ـ الاعتراض على أى نشاط من تلك الأنشطة التى يتم تقديمها ضمن برامج الهاءات الأربع، أو تعطيله، أو مساعدة الآخرين أو تشجيعهم على القيام بمثل هذا السلوك.

٤ ـ عدم إتباع القواعد المحددة التى تنظم القيام بأى مشروع أو نشاط، أو مساعدة الآخرين أو تشجيعهم على القيام بذلك .

٥ ـ عدم طاعة القادة الذين يقومون بعمليات التوجيه اللازمة لمثل هذه البرامج، أو عدم إتباع ما يقدمونه من تعليمات .

٦ ـ إساءة معاملة الحيوانات التى يتم استخدامها فى إطار مثل هذه البرامج.

وفضلا عن ذلك فإن الأنشطة التالية تمثل خرقاً للتوقعات السلوكية فى كل الأنشطة التى تتضمنها برامج الهاءات الأربع :

١ ـ حيازة أو استخدام الأسلحة النارية، أو البارود، أو المواد الكيميائية، أو أى مواد أخرى يكون من شأنها أن تؤدى إلى حدوث انفجارات .

٢ ـ إساءة استخدام أى سلاح نارى وإطلاق تحذير كاذب.

٣ ـ استضافة شخص من الجنس الآخر فى غرفة النوم.

٤ ـ سرقة أى شىء من ممتلكات الآخرين، أو إحداث تلفيات بها.

٥ ـ الإساءة الجسدية أو اللفظية لأى شخص، أو اللجوء إلى أى سلوك يكون من شأنه أن يمثل تهديداً لصحة أو أمن شخص آخر، أو يعرضه للخطر.

٦ ـ حيازة أو استخدام أو توزيع الكحوليات، أو العقاقير المخدرة، أو التبغ، أو المنتجات الشبيهة بالتبغ، أو أى مواد خطيرة أخرى.

٧ ـ نهج أي سلوكيات يكون من شأنها أن تؤدى إلى الدعارة.

٨ ـ استغلال أى خدمة دون تصريح بذلك.

٩ ـ الإتيان بأى سلوك يهدد حقوق الآخرين أو ينتهكها .

أما عن العقوبات التى يتم توقيعها على العضو الذى يرتكب أياً من الأخطاء السابقة فإنها تتراوح بين العقوبات الثلاث التالية :

أ ـ استبعاده من البرنامج وعدم السماح له بإكماله.

ب ـ حرمانه وعدم السماح له بالاشتراك فى أى نشاط أو مشروع أو برنامج للهاءات الأربع خلال فترة زمنية تتراوح بين عام واحد وثلاثة أعوام .

جـ ـ عدم اختياره فى أى أنشطة مستقبلية تتبع تلك البرامج.

وبذلك نلاحظ أن هذه العقوبات تتدرج وفقا لما يرتكبه العضو من أفعال بحيث يتلاءم العقاب مع الفعل الذى يأتى به الفرد، ويحق لذلك العضو من جانب آخر بمجرد توقيع العقوبة عليه أن يتبع إجراءات معينة للتظلم منها تبدأ عادة بمناقشة العقوبة مع اللجنة المسئولة، وقد يتم استبدالها بتوقيع غرامة مالية عليه مع التعهد بعدم تكرارها مرة ثانية. ويتوقف الأمر على قيام تلك اللجنة بمراجعة التظلم المقدم، والأدلة المتاحة، وإصدار قرار يتعلق بذلك الأمر خلال أربع وعشرين ساعة، ثم يتم عرضه على المجلس الأعلى للبرنامج الذى يبت فيه خلال شهرين، وبالتالى فهو يمثل بذلك المستوى النهائى، ولا يحق لأى فرد الاعتراض على القرار الذى يتخذه المجلس.

ومن ناحية أخرى هناك العديد من القواعد والتنظيمات العامة المنظمة لبرامج الهاءات الأربع، وهناك مجلس إدارة يطبق سياسة معينة يضعها المجلس الأعلى لتلك البرامج، وهناك قادة، ومنظمون ، ومعلمون. ويجب أن يتم تقديم استمارات القيد قبل عصر اليوم الأول من أبريل كل عام. أما عن القواعد المنظمة للعمل فى تلك البرامج فهى كالتالى :

١ ـ عدم إتباع القواعد المحددة من جانب أحد الأعضاء من شأنه أن يؤدى إلى استبعاده من البرنامج.

٢ ـ يقيم كل نادى للهاءات الأربع معرضاً سنوياً، ويستثنى من ذلك تلك المشروعات التى تستغرق عشر سنوات، وتبدأ جميع المشروعات المقررة عقب انتهاء المعرض السنوى.

٣ ـ يمكن للشاب ذكراً كان أم أنثى أن يجمع بين عضوية برامج أو نوادى الهاءات الأربع فى أكثر من مقاطعة واحدة.

٤ ـ يصبح الشاب عضواً فى برامج الهاءات الأربع إذا كان قد التحق بالصف الثالث فى خريف عام ٢٠٠١ ويستمر فى عضويته حتى يصل التاسعة عشرة من عمره، أو عند قضائه عشر سنوات فى برنامج للهاءات الأربع أيهما يسبق الآخر.

٥ ـ عند تقديم استمارة القيد إلى المكتب يتم ختم جميع النسخ.

٦ ـ أى استمارات يتم تقديمها للمكتب بعد الأول من أبريل يسمح لأصحابها بالمشاركة فى المعرض فقط، كما يمكنهم الاشتراك فى أى رحلات مقترحة من السنوات السابقة، ولكنهم لا يشتركون فى أى أنشطة لامنهجية يتضمنها البرنامج.

٧ ـ لا يمكن قبول أى استمارات قيد بعد الأول من مايو.

٨ ـ يختار العضو البرنامج أو المشروع الذى يتناسب مع قدراته وإمكاناته.

٩ ـ يجب أن يدفع كل عضو أربعة دولارات ثمناً للمطبوعات والتسجيلات الخاصة بالبرنامج، ومن لم يستطع دفعها يتم إعفاؤه منها.

١٠ـ يجب أن يكون العضو قد عمل فى أحد الأنشطة المتضمنة، وأن يكون قد انتهى من هذا النشاط قبل بداية مايو حتى يسمح له بدخول المعرض والمنافسة فيه .

١١ـ تقدم استمارات المشاركة فى المعرض قبل منتصف مايو.

١٢ـ يتم تصنيف الاستمارات فى ثلاث فئات وفقاً لموعد وصولها للمجلس سواء كان ذلك قبل أو بعد الموعد المحدد.

١٣ـ يسمح لأصحاب المشروعات غير المكتملة أو الاستمارات التى ترد بعد الموعد المحدد بالمشاركة فقط فى المعرض دون التنافس.

١٤ـ يتحمل العارض نفسه مسئولية المشاركة فى المعرض.

١٥ـ يتراوح الحد الأدنى للأعضاء المسموح بهم بين خمسة أعضاء على الأقل للمشروع المقدم قبل المعرض، وخمسة عشر عضواً على الأقل بالنسبة لنادى الهاءات الأربع.

١٦ـ يوصى بأن يقوم العضو بإكمال الأنشطة المحددة فى المستوى الأدنى من ذلك المستوى المحدد لعمره الزمنى فضلا عن موافقة قائد نادى الهاءات الأربع والمجلس الأعلى وذلك حتى يمكنه التنافس فى المعرض .

١٧ـ تختلف المنافسات بالمعرض وفقاً للسن وذلك بين مسابقات الصغار (الصف الثالث)، والمبتدئين (الصفان الرابع والخامس)، والشباب الأصغر سناً (١٤ ـ ١٥ سنة أو الصفوف السادس والسابع والثامن)، والشباب الأكبر سناً (١٦ ـ ١٩ سنة أو الصفوف التاسع والعاشر والحادى عشر والثانى عشر)، ثم مسابقة بطل الأبطال ويتنافس فيها الفائزان من الفئتين العمريتين للشباب.

وإلى جانب ذلك هناك قواعد عامة تحكم العمل فى المشاريع الحيوانية animal projects المختلفة وتنظمه بحيث لا يجوز لأى عضو أن يخرج عن إطارها، ويصبح لزاماً عليه بالتالى أن يلتزم بها. ويمكن أن نعرض لها فى النقاط التالية :

١ ـ أن يتم تسجيل جميع الحيوانات التى سوف تشارك فى المعرض.

٢ ـ أن يكون لكل حيوان استمارة تسجيل خاصة به.

٣ ـ لا يسمح بمشاركة الحيوانات التى لا يتم تسجيلها.

٤ـ هناك موعد نهائى للتسجيل لا يسمح بحدوث أى تسجيل بعده.

٥ـ أن يحضر الأعضاء المشاركين اجتماعاً خاصاً بذلك قبل المعرض.

٦ـ أن يتم عرض أو بيع تلك الحيوانات من قبل مالكها .

٧ ـ يسمح لأصحاب المشروعات الناقصة أو الاستمارات التى يتم تقديمها بعد الموعد النهائى بالمشاركة فى المعرض فقط دون التنافس.

٨ـ إذا نفقت الحيوانات الموجودة بالعرض يقوم صاحبها باستبدالها قبل التاريخ المحدد لذلك على أن يتم تسجيل تلك الحيوانات الجديدة.

٩ ـ لا يسمح لأى حيوان بمغادرة أرض المعرض قبل انتهاء فترة العرض.

١٠ـ يجب أن يكون العضو مالكا لتلك الحيوانات التى يقدمها فى المعرض.

١١ـ يتم استبعاد أى عضو يسىء معاملة الحيوانات المعروضة.

١٢ـ يتم استبعاد أى ناد يتعمد التزييف، أو الغش، أو الخداع، أو القيام بأى أنشطة غير مسموح بها .

أما عن البرامج ذاتها فإنها تدور أساساً حول تلك الهاءات الأربع وهى كما أوضحنا من قبل اليد، والقلب، والرأس، والصحة. وتوجد العديد من البرامج التى تتعلق بكل منها بحيث تغطى جميع مجالات الحياة تقريباً دون استثناء، وعلى هذا الأساس هناك مجموعة كبيرة من البرامج التى تتعلق باليد، والتناول اليدوى للأشياء، وكيفية الوصول إلى البراعة الفائقة فى هذا الصدد، أما البرامج الخاصة بالرأس فإنها تدور حول المقررات الدراسية المختلفة، والتفكير، وحل المشكلات، والعمليات العقلية المعرفية بشكل عام. وهناك إلى جانب ذلك تلك البرامج الخاصة بالقلب والتى تضم تنمية الوجدانات، وتربية الحيوانات، وتطوير البيئة، ومشاركة الآخرين فى تحسينها، وما إلى ذلك. وتأتى بعد ذلك البرامج الخاصة بالصحة والتى تتنوع وتتباين هى الأخرى لتغطى جميع المجالات ذات الصلة بها .

ومن الجدير بالذكر أن لكل برنامج من هذه البرامج مقرراً معيناً، وأندية معينة، وأنشطة محددة، ومعارض خاصة به يتم التنافس خلالها بين الأعضاء المشاركين، ويتم إكساب الأعضاء المهارات اللازمة للقيام بالأنشطة والمشروعات المحددة والمتضمنة فى البرنامج، والوصول بهم إلى مستوى البراعة فى تناولها حيث يوجد معلمين ومدربين وقادة للبرامج. ويمكن بجانب ذلك مشاركة الوالدين أو أى أعضاء آخرين من الأسرة للعضو فيما يقوم به من أعمال، وتقديم المساعدة اللازمة له حيث يمكن للعضو أن يحقق الاستفادة القصوى منهم فى ضوء اللوائح المنظمة للبرامج، والقواعد التى يتم العمل بها فى هذا الصدد.

ونظراً لحداثة برامج الهاءات الأربع فقد آثرنا أن نتناول الكثير عنها من ناحية القواعد المنظمة لها، وكيفية الاشتراك فيها، والعقوبات التى تفرض على العضو الذى لا يلتزم بما تقرره من لوائح وقواعد وتعليمات. كما عرضنا للمسابقات التى تعقد فى إطارها، والأهداف المنشودة من هذه البرامج، والنوادى التى تعمل على تقديم برامجها إلى جانب الكليات والمؤسسات المجتمعية التى تتبناها لعلنا نستطيع أن نستفيد منها .

رعاية الموهوبين فى مصر

مما لا شك فيه أن تاريخ رعاية الموهوبين فى مصر يكاد يتركز فى رعاية المتفوقين أو لنقل الموهوبين أكاديمياً، ومع ذلك فقد مر هذا الاهتمام بتلك الفئة بفترات متباينة من المد والجذر فتارة كانت تخصص مدارس لهم، وتارة أخرى تخصص فصول معينة فقط داخل مدارس محددة وإن كانت مثل هذه الفصول قد أوشكت هى نفسها على الاندثار، وتارة يقرر بعض المسئولين أن يتم توزيع هؤلاء الطلاب على الفصول العادية كى يكسبوا أقرانهم حماساً ودافعية للأداء فتكون النتيجة فى الغالب عدم تطوير أو تنمية مواهب هؤلاء الطلاب، وحرمان المجتمع بالتالى مما كان يمكن أن يعود عليه إذا ما كنا قد أحسنا التعامل معهم وإعدادهم.

ومن ناحية أخرى فقد شهدت مصر اهتماما بالموهوبين فى الباليه، والموهوبين

فى الموسيقى، ثم شهد العقد الأخير من القرن الماضى اهتماماً بالموهوبين فى الرياضة وإن كنا لم نقدم من خلال ذلك أى مواهب حيث لم يكن محمد عبد الوهاب، أو بليغ حمدى ، أو سيد درويش، أو سيد مكاوى، أو محمد الموجى، أو عمار الشريعى، أو محمد سلطان، وغيرهم نتاجاً لمعهد الكونسرفتوار أى معهد الموسيقى وإن كان البعض قد تخرج منه. أما المدارس الرياضية فهى الآن فى العقد الثانى من عمرها، ومع ذلك فلم تقدم لنا بطلاً رياضياً واحداً. كما شهدت نهاية القرن الماضى أيضاً اهتماماً بنوادى العلوم فى محاولة توضح الاهتمام بالعلوم والتكنولوچيا، وهى كمحاولة لا تزال فى بدايتها.

هذا ويشير القريطى (٢٠٠١) إلى أن اهتمام مصر بالموهوبين يرجع إلى بدايات القرن التاسع عشر عندما قام محمد على بتجميعهم وإرسالهم فى بعثات إلى أوربا، ومنهم رفاعة الطهطاوى، ومحمد عبده، وعلى مبارك. وأنشأ إسماعيل القبانى عام ١٩٣٢ بعض الفصول التجريبية الملحقة بمعهد التربية، وتحولت بعد ذلك إلى مدرسة نموذجية بحدائق القبة اهتم فيهابتطبيق مبادئ التربية الحديثة، ومراعاة الفروق الفردية، والتدريس بطريقة المشروع. كما أنشأ أيضا بعض الأندية الصيفية للموهوبين وذلك فى المجالات الثقافية، والاجتماعية، والرياضية، والفنية. وبعد قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ وحصول مصر على الاستقلال حظيت ثلاث فئات فقط من الموهوبين ببعض الرعاية التربوية هى :

١- الموهوبون أكاديمياً.

٢- الموهوبون أدائياً (الباليه والموسيقى).

٣- الموهوبون رياضياً.

وسوف نتناول ذلك بالشرح والتوضيح فى النقاط التالية :

أولاً : الموهوبون أكاديمياً :

بدأ الاهتمام بالموهوبين أكاديمياً أو المتفوقين عام ١٩٥٤ بإنشاء فصول خاصة بهم ملحقة بمدرسة المعادى الثانوية النموذجية للبنين التى استمرت حتى عام ١٩٦٠

وأنشئ بدلاً منها مدرسة المتفوقين الثانوية بعين شمس والتى تغير اسمها عام ١٩٩٠ إلى مدرسة المتفوقين التجريبية النموذجية للبنين. وكانت هذه المدرسة هى أول مدرسة فى الشرق الأوسط، والثالثة عالمياً بعد مدرستى الولايات المتحدة الأمريكية وروسيا. ويشترط للالتحاق بهذه المدرسة أن يكون الطالب أحد الطلاب الخمسة الأوائل بامتحانات الشهادة الإعدادية فى كل محافظة أو مديرية تعليمية، ويتم إعفاء هؤلاء الطلاب من المصروفات والرسوم الدراسية، ونفقات الإقامة بالقسم الداخلى، ومقابل الرعاية النفسية والاجتماعية والصحية.

كما بدأ منذ عام ١٩٦٠ إنشاء فصول خاصة بالمتفوقين ببعض المدارس الثانوية بمحافظة القاهرة، وما لبثت أن امتدت تلك الفصول إلى المحافظات المختلفة وذلك فى سبيل دمج الطلاب المتفوقين مع زملائهم العاديين، وتجنباً لتلك المشكلات التى تنجم عن عزلتهم وإقامتهم الداخلية بمدرسة المتفوقين. وكان من بين شروط الالتحاق بها ألا يقل مجموع الطالب عن ٨٥٪ فى امتحان الشهادة الإعدادية، وألا يكون قد رسب فى أى صف من صفوف المرحلة الإعدادية. هذا وقد صدر عام ١٩٨٨ القرار الوزارى رقم ١١٤ الذى ينص فى مادته الأولى على إنشاء فصل أو عدة فصول للطلاب المتفوقين بكل صف دراسى فى كل مدرسة ثانوية عامة بهدف تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، وتقدير الفروق الفردية بين الطلاب، ورعاية ذوى القدرات العقلية والتحصيلية المرتفعة منهم. كما نصت المادة الثالثة من ذات القرار على ألا يقل مجموع درجاته فى امتحان الشهادة الإعدادية عن ٩٠ ٪، وألا يقل سنه عن ١٦ عاماً فى أول أكتوبر مع سريان باقى الشروط السابقة بشرط أن تتراوح كثافة الفصل بين ٢٠ ـ ٣٠ طالباً، وإضافة مقررات أخرى تتفق مع قدرات هؤلاء الطلاب تعد بمثابة مستوى خاص أو رفيع يحددها وزير التربية والتعليم، ويؤدى هؤلاء الطلاب امتحاناً فى هذه المواد الإضافية مع سريان القرارات الوزارية المعمول بها فى مجال تقويم الطلاب العاديين.

ونحن نرى أن هذه الشروط بذلك أو على الأقل الشرط الأول يبتعد بتلك الفئة

تماماً عن الموهوبين أكاديمياً إذ أن هؤلاء الطلاب لا يقلون عن ٩٥ ٪ على الأقل فى أى امتحان يعقد لهم، ومن هنا فإن الطلاب الذين يلتحقون بهذه الفصول فى مصر لن يكونوا بذلك من الموهوبين أكاديمياً تحت أى ظروف، وبالتالى لمن نقدم تلك الخدمة والرعاية إذن؟ هذا وقد شهد عام ١٩٩٦ استحداث شرط آخر هو ضرورة اجتياز الطالب المتقدم للالتحاق سواء بمدرسة المتفوقين أو بفصول المتفوقين اختبارات القدرة العقلية العامة، والتفكير الابتكارى أو الإبداعى التى يعقد لها امتحان عام مركزى. ونحن نرى أن عقد مثل هذه الاختبارات لأعضاء تلك الفئة يعد أمراً غاية في الأهمية نظراً لأهمية الذكاء والتفكير الابتكارى بالنسبة للموهبة، ولكن بشرط ألا يقل مجموع درجات أى منهم فى الشهادة الإعدادية أو ما تعرف بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسى عن ٩٥ ٪ وليس ٨٥ ٪ أو حتى ٩٠٪ .

ومن أهم الأساليب النفسية التى يتم استخدامها فى هذا الصدد وفقاً لما تقره وزارة التربية والتعليم (١٩٨٨) ما يلى :

١ـ القدرات العقلية : وتضم نسبة الذكاء، والقدرة اللغوية، والقدرة الاستدلالية، والقدرة العددية، والقدرة المكانية .

٢ـ الابتكارية : وتضم الطلاقة اللفظية، والطلاقة الفكرية، والمرونة، والأصالة، والتلقائية.

٣ـ السمات الاجتماعية : ومن أهمها المسئولية الاجتماعية.

٤ـ دوافع السلوك : وتضم الحاجة للتأمل، والقيم الخلقية، والميول المهنية العلمية، والميول الميكانيكية.

٥ـ التكيف الاجتماعى العام : وتضم المستويات الاجتماعية، والعلاقات الأسرية، والتحرر من الميول المضادة للمجتمع.

٦ـ مفهوم الذات .

وفضلا عن ذلك فقد صدر القرار الوزارى رقم ١٣٩ لسنة ١٩٧٤ يتيح لمن يرغب من طلاب الصف الثالث الثانوى فرصة التعمق والدراسة الموسعة فى مادتين

على الأكثر من المواد التى تناسب استعداداته فى إطار مايعرف بالمستوى الرفيع أو المستوى الخاص تخصص ورقة امتحانية واحدة إضافية لكل منهما، وتتحدد النهاية العظمى للدرجات بعشر درجات كانت تضاف جميعها إلى مجموع الطالب إذا نجح فيها فقط، أما الآن فلا يضاف منها للطالب سوى ما فوق الخمس درجات فقط بمعنى أن الطالب إذا حصل فيها على خمس درجات لا يضاف له شئ، وإذا حصل على ست درجات مثلا تضاف له درجة واحدة فقط، وهكذا، أما إذا رسب فيها فلن يضره ذلك فى شئ.

ثانياً : الموهوبون أدائياً (الباليه والموسيقى) :

من الجدير بالذكر أنه قد تم افتتاح أول فصول إعدادية للموهوبين فى الباليه عام ١٩٥٨ وكانت ملحقة آنذاك بمعهد التربية الرياضية بالجزيرة، ثم انتقلت إلى مبنى المعهد العالى للسينما عام ١٩٦٢، ثم إلى أكاديمية الفنون بالهرم عام ١٩٦٧ . وقد بدأت الدراسة بالمرحلة الجامعية بالمعهد العالى للبالية عام ١٩٦٢، ثم بمرحلة الدراسات العليا عام ١٩٧٩ . وتقبل مدرسة الباليه الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين التاسعة والثانية عشرة أى بداية من الصف الثالث الابتدائى بالمدارس العادية ممن يتمكنون من اجتياز الاختبارات الفنية والطبية التى تعقد بها، وبعد أن يقضوا تسع سنوات بالمدرسة يحصلون على دبلوم إتمام دراسة الباليه، ويواصلون بعد ذلك دراستهم بالمعهد العالى للباليه. ومع ذلك فلم نسمع عن البالية الذى نسمع عنه أو نلاحظه فى بلاد أخرى مثل روسيا على سبيل المثال .

أما بالنسبة للموهوبين موسيقياً فقد تم إنشاء المعهد العالى للموسيقى (الكونسرفتوار) بالزمالك عام ١٩٥٩، وتم نقله إلى أكاديمية الفنون بالهرم عام ١٩٦٢ . ويقبل هذا المعهد الموهوبون موسيقياً ممن يجتازون اختبارات القبول التى تعقد به، وبعد أن يقضى المقبولون تسع سنوات به يكونوا قد حصلوا على الثانوية، فإنهم يستكملون بعدها دراستهم الجامعية بالمعهد. وأرى أن أكتفى بالقول أن هذا المعهد موجود.

ثالثاً : الموهوبون رياضياً :

من المعروف أنه قد تم إنشاء أول مدرسة إعدادية ثانوية للموهوبين رياضياً عام ١٩٩٢ فى مدينة نصر بالقاهرة، تلاها إنشاءمدرسة أخرى بمدينة الإسماعيلية حتى وصل عددها الآن إلى خمس مدارس يتبع بعضها وزارة الشباب فى حين يتبع بعضها الآخر لوزارة الدفاع، إلا أنها جميعاً تخضع للإشراف التعليمى من قبل وزارة التربية والتعليم.

وتطبق هذه المدارس على المتقدمين لها عدة اختبارات لانتقاء أفضل العناصر من بينهم، وتتضمن تلك الاختبارات اختبارات طبية، وأخرى للقوام، وثالثة للاستعدادات الرياضية. كما تقوم هذه المدارس بتوفير الإقامة الداخلية، والملابس، والأدوات، والمنشآت، وفرص التدريب الرياضى لأولئك الطلاب الذين يتم قبولهم بها. ومن أهم الأهداف التى تسعى تلك المدارس إلى تحقيقها تنمية وصقل الاستعدادات النفس حركية، والمهارات الحركية لدى طلابها، بل إن الهدف الأسمى الذى تم إنشاؤها من أجله يتمثل فى إعداد أبطال رياضيين قادرين على حصد الميداليات المختلفة فى المسابقات والمنافسات المتباينة التى يشاركون فيها وذلك على المستوى الدولى بطبيعة الحال .

وإذا كان الأمر كذلك فإن تلك المدارس للأسف لم تستطع أن تحقق هذا الهدف الذى تم إنشاؤها من أجله وذلك حتى وقتنا الراهن، ولم تقدم لنا بالتالى أبطالاً فى أى مجال من مجالات الرياضة، بل إننا قد لاحظنا ما يشبه الكبوة الرياضية عام ٢٠٠٤ حيث انهزمت كل منتخباتنا الوطنية فى جميع الأعمار فى كرة القدم، وخرجت بالتالى من المنافسات المختلفة التى اشتركت فيها. ومن المؤسف أن منتخبنا الوطنى فى كرة اليد بعد أن كان ضمن الفرق ذات التصنيف العالمى، بل وحصل على المركز الرابع عالمياً أصبح الآن معرضاً للهزيمة من فرق غير مصنفة عالمياً بالمرة، ولم يحفظ لنا ماء الوجه خلال عام ٢٠٠٤ سوى تلك الميداليات الخمس (ذهبية، وفضية، وثلاث برونزيات) التى حصلنا عليها فى دورة أثينا الأوليمبية. ورغم أن

ذلك يعد إنجازاً لم تحققه أى بعثة أولـمبية منذ عام ١٩٤٨ فإنه يرجع فى المقام الأول إلى توفيق الله وإلى مستوى هؤلاء اللاعبين، أما نحن فلم نقم حتى الآن بإعداد بطل أوليمبى رغم ما نصرفه تحت هذا المسمى مع ضآلته، وهذه كارثة. والدليل على ذلك أننا فزنا بميداليـات فى سبع دورات أوليمبية فـقط منذ بداية تلك الدورات حيث فزنا فى دورة أمـستردام ١٩٢٨ بأربـع ميداليـات، ذهبيـتين فى رفـع الأثقال والمصـارعة، وفضية وأخرى برونزية فى الغطس. وفـزنا فى دورة برلين ١٩٣٦ بخمس ميداليات، ذهبيتين، وفـضية، وبرونزيتين جميعـها فى رفع الأثقال. وفى دورة لندن ١٩٤٨ فزنا بخمس ميـداليات، ذهبيتين فى رفع الأثقـال، وفضيتين فى رفع الأثقـال والمصارعة، وبرونزية فى المصارعـة. أما فى دورة هلسنكى ١٩٥٢ فلم نفز سوى بميـدالية برونزية واحـدة وكانت فى المـصارعـة، بينمـا فزنا بميـداليـتيـن فى دورة روما ١٩٦٠ كـانت إحـداهمـا فضـيـة فى المصـارعة، والأخـرى برونزية فى الملاكـمـة. وفى دورة لوس أنجليس ١٩٨٤ لم نفز سـوى بميدالية فضـية واحدة وكانت فى الجـودو. أما فى دورة أثينا ٢٠٠٤ فقـد فزنا بخمس ميـداليات، ذهبية فى المصـارعة ، وفضية فـى الملاكمة، وثلاث برونزيات منها اثنتين فى الملاكمة والثالثة فى التايكوندو.

وبذلك يبلغ إجـمالى عـدد الميداليات التـى حصلنا عليـها فى جمـيع الدورات الأوليمبية منذ بدايتها ٢٣ ميدالية (٧ ذهب، ٧ فضة، ٩ برونز) موزعة كالتالى :

١ـ رفع الأثقال ٩ ميداليات (٥ ذهب، ٢ فضة، ٢ برونز).

٢ـ المصارعة اليونانية والرومانية ٦ ميداليات (٢ ذهب، ٢ فضة، ٢ برونز).

٣ـ الملاكمة ٤ ميداليات (١ فضة، ٣ برونز).

٤ـ الغطس ٢ ميداليتان (١ فضة، ١ برونز).

٥ـ الجودو ١ ميدالية واحدة فضية.

٦ـ التايكوندو ١ ميدالية واحدة برونزية.

ومن الملاحظ أن هذه الميـداليات تكاد تتركـز فى رفع الأثقال، والمصـارعة تليـها الملاكمة وكلها ألعاب فردية، وهذا يعنى أن الصـرف على فرد واحد لإعداده ـ أقصد

بطل – أفضل من الصرف على فريق بأكمله يضم ٢٥ لاعباً يتم تسجيلهم فى الدورة ولا يحقق أى شئ، ويكتفى بالعبارة الشهيرة التى أصابتنا جميعا بالملل وهى «التمثيل المشرف» ، وإن كنا لا ندرى كيف يكون مثل هذا التمثيل مشرفاً فى الأساس.

نوادى العلوم

من أهم ما يمكن أن تقدمه مثل هذه المراكز تبسيط العلوم والتكنولوچيا، ومساعدة الأطفال والمراهقين على تناولها وفهمها. ويعتبر مركز سوزان مبارك الاستكشافى للعلوم من أهمها على الإطلاق. وقد أقيم فى الأصل كمتحف تفاعلى للعلوم، وبيئة غير نمطية للتعلم خارج نطاق المدرسة وذلك تحت شعار «برجاء لمس المعروضات » وبذلك تسقط حواجز الرهبة من العلم والتكنولوچيا. ويهدف هذا المركز إلى تبسيط العلم، وتحبيبه للأطفال عن طريق تشجيع الممارسة الذاتية، ونشر التوعية العلمية بين عامة الناس، وتغيير توجه المعلمين من الحفظ والتلقين إلى تشجيع المبادأة والمشاركة الطلابية، وتعميق الانتماء للوطن عن طريق التركيز على دور علمائنا فى إرساء قواعد الحضارة العربية.

ويشير سامح سعيد (٢٠٠٠) إلى أن هذا المركز يعتمد على المفهوم الاستكشافى وذلك بالشكل الذى يشبه رحلة الإنسان على الأرض من حيث ارتباطها بالتعرف على ظواهر الطبيعة، واستكشاف أسرارها، ثم صياغة القوانين، فالاستفادة منها فى كل ما يتوصل إليه من مخترعات ومبتكرات حيث يتعلم الطفل الصغير فى زيارته للمركز قواعد الطبيعة، وأسرار الاختراعات التكنولوچية، وأثرها فى الحضارة الإنسانية. وقد بدأ المركز نشاطه كأول متحف علمى تفاعلى فى مصر فى ٩ / ٧ / ١٩٩٨ ثم تنوعت أنشطته لتشمل تسعة قطاعات أو مراكز فرعية هى المتحف التفاعلى، ومركز الابتكارات، ومركز الأنشطة التعليمية، ومركز التعليم المستقبلى، ومركز التعليم المستمر، ومركز التدريب النوعى، ومركز الإنتاج العلمى، ومركز الانتشار العلمى (لنشر التوعية العلمية بين عامة الناس وتوجد له فروع بالمحافظات) ، ومركز التصميم والدعم الفنى، وأخيراً المتحف المتنقل .

وفضلاً عن ذلك يقوم هذا المركز باستقطاب الأطفال للاشتراك فى أنديته المختلفة التى تضم نادى العلوم، ونادى الإلكترونيات، ونادى التاريخ الطبيعى، ونادى الزراعة، ونادى الإنترنت، ونادى البيئة، وركن الميكانيكا، وركن البراعم، وركن أصدقاء اللغة العربية، وركن الفنون، وركن الرياضيات، وركن الحاسبات، ومكتبة الألعاب الإلكترونية، ومكتبة الطفل، وركن الهواة. وبذلك فإن هذا المركز يتعامل مع غالبية أنواع ومجالات الموهبة، ويقدم نماذج مختلفة للمواهب، كما يقدم العديد من البرامج التى تبرز دور الموهوبين علمياً كبرنامج المخترع الصغير على سبيل المثال. كذلك يقوم المركز بتقديم إنتاج هؤلاء الأطفال فى معارض علمية وفنية مختلفة، وفى احتفالات المركز التى تقام على المسرح الكبير.

وإذا ما عدنا أدراجنا إلى ما تناولناه عن هذا المركز فسوف نجد أن هذا المركز يهتم بكافة الأطفال الموهوبين، ويعمل على ربط تلك الخبرات التى يكتسبها أولئك الأطفال من المدرسة مع الواقع وتطبيق العلوم فى الحياة، ويعمل على وضع تصورات جديدة لما يمكن أن يتضمنه النسق التعليمى المستقبلى، ووضع قاعدة متشعبة على الإنترنت تسمح للأطفال بالاستزادة من البرامج المختلفة التى توضح المناهج، وتشجعهم على تذوق العلوم، والتوسع فى تدريب المعلمين على التوجهات الحديثة والمفهوم الاستكشافى فى التعلم، وإنتاج البرامج اللازمة لذلك، ونشر الوعى العلمى بين عامة الناس، وتصنيع المعروضات التى يمكن من خلالها أن تقام المعارض والمتاحف فى كافة الأنحاء مما يزيد من الوعى العلمى فيها.

مقترحات لرعاية الموهوبين

سوف نتناول فى هذه النقطة اثنين من المقترحات ذات الأهمية فى مجال رعاية الموهوبين فى مصر يتناول الأول منها فكرة إنشاءمركز للموهوبين وهى الفكرة التى قدمها مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية بالقاهرة فى المؤتمر القومى للموهوبين فى أبريل ٢٠٠٠، أما الثانى فهو ذلك المقترح الذى نتقدم نحن به لإعداد ورعاية الموهوبين فى القيادة. وعلى الرغم من أن هذين المقترحين لا يزالا مجرد أفكار فإن

لهما أهمية كبيرة فى هذا الصدد حيث أن وجود كيان مستقل لرعاية الموهوبين يعد أمراً غاية في الأهمية، كما أن العصر الراهن الذى نعيشه وما يشهده من تغيرات ومتغيرات خطيرة يجعلنا في حاجة ماسة إلى وجود كوادر إدارية وقيادية مدربة ومؤهلة بشكل مناسب حتى نتمكن من المنافسة فى كافة القطاعات مع جميع دول العالم مع القدرة على إثبات ذاتنا ووجودنا فى هذه القطاعات المختلفة من خلال تكيفنا مع المتغيرات الحديثة، وما يمكن أن تقوم القيادة به من دور حيوى، وما تمثله من أهمية قصوى فى هذا الصدد. ويمكن أن نعرض لهذين المقترحين على النحو التالى :

أولاً : مقترح بإنشاء مركز لرعاية الموهوبين:

طرح المؤتمر القومى للموهوبين الذى انعقد فى القاهرة فى ٩/ ٤/ ٢٠٠٠ فكرة إنشاء مركز للموهوبين وهى تلك الفكرة التى يتبناها مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، وإن كنا نرى أن إشكالية تداخل المصطلحات قد لازمته أيضاً حيث أطلقوا عليه مركز الموهوبين والمبدعين. وتم كما تشير كوثر كوچك (٢٠٠٠) استعراض الجهود المختلفة لدول العالم في هذا المجال فى اتجاهات أربعة هى :

١ـ إنشاء مدارس متخصصة ومخصصة لهم.

٢ـ تخصيص فصول داخل كل مدرسة يتم تجميعهم فيها.

٣- الإبقاء عليهم فى فصولهم العادية مع مراعاة الفروق الفردية بينهم وبين أقرانهم بالفصل.

٤- الإبقاء عليهم فى فصولهم مع تجميعهم فى فصول خاصة لبعض الوقت وتقديم برامج خاصة لهم يشرف عليها معلمون متخصصون.

ويحبذ مركز تطوير المناهج الاتجاه الرابع من هذه الاتجاهات حيث أنه يحقق عدة أهداف يمكن أن نجملها فيما يلى :

أ ـ تطور مستوى التلاميذ الموهوبين.

ب ـ إشباع ميولهم واحتياجاتهم وتنمية مواهبهم.

جـ ـ عدم عزلهم عن الأقران أو حرمانهم من الاحتكاك بهم .

ومن هذا المنطلق يقترح المركز أن تأخذ مصر بفكرة إنشاء مركز متخصص يسمى بمركز الموهوبين والمبدعين، أو يكون على شكل وحدة متخصصة داخل أحد المراكز التابعة لوزارة التربية والتعليم. ومن المعروف أن مركز البحوث التربوية بوزارة التربية والتعليم قد أنشأ شعبة للموهوبين فى الوقت الراهن. ويقترح مركز تطوير المناهج أن يعلن مركز الموهوبين المقترح عن تلك البرامج التى يطرحها فى أوقات مختلفة، ويحدد شروطه للقبول فيها على ألا يتعارض نظام الد راسة به مع مواعيد الدراسة بالمدارس كأن تكون الدراسة به مثلا فى فترة ما قبل أو ما بعد المدرسة، أو فى العطلات، أو نهاية الأسبوع مع المرونة فيما يتعلق بمواعيد الدراسة به حتى يسمح بذلك لأكبر عدد ممكن من الطلاب الراغبين فى الدراسة به من الالتحاق بالبرنامج الذى يتناسب مع ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم. ويحصل الطالب على شهادة فى نهاية البرنامج تفيد بأنه قد اجتاز البرنامج.

هذا ويقوم بالعمل فى هذا المركز المقترح خبراء ومعلمون ومدربون متخصصون ومتميزون بل ومبدعون بحيث يتم من خلالهم تغطية كافة الجوانب والمجالات التى تمثل مجالات للموهبة وذلك كما يلى :

١ـ خبراء متخصصون فى إنتاج البرامج التعليمية للموهوبين فى التخصصات المختلفة.

٢ـ خبراء متخصصون فى إعداد المواد التعليمية للموهوبين، وأدوات القياس اللازمة وفق كل برنامج.

٣ـ معلمون مؤهلون للتدريس للموهوبين ومدربون على ذلك.

٤ـ مدربون متخصصون فى تنفيذ البرامج التدريبية للمعلمين وأولياءالأمور.

وفضلا عن ذلك هناك مهام مقترحة متعددة يقع على عاتق المركز المقترح القيام بها وتنفيذها من أهمها مايلى :

١ـ تصميم وإعداد برامج تتناسب مع مستويات الموهوبين فى التخصصات المختلفة وما تتطلبه من وسائل تعليمية مرتبطة بها.

٢ـ تدريب المعلمين على اكتشاف الموهوبين والتعامل معهم وتعليمهم.

٣ـ إعداد برامج خاصة لتوجيه وتوعية أولياء الأمور لما فيه صالح أبنائهم الموهوبين .

٤ـ إصدار نشرات دورية عن الموهوبين للجهات المعنية تتضمن إرشادات عن اكتشافهم إلى جانب تنمية قدراتهم ومواهبهم .

ثانياً : نموذج مقترح لإعداد ورعاية الموهوبين قياديا

مما لا شك فيه أن التحولات والتغيرات المختلفة التى شهدها العالم فى الآونة الأخيرة، والمتغيرات المختلفة التى ارتبطت بذلك وخاصة التحولات والتكتلات الاقتصادية التى ظهر ت كانعكاس طبيعى للعولمة تفرض علينا أن نواجه العديد من التحديات التى لا تتفق مع ما درجنا ونشأنا عليه، وباتت عليه طبيعتنا حيث أصبح الأمر يتطلب أن نقوم فى المقام الأول بإعادة تنشئة أبنائنا وغرس قيمة المنافسة فيهم حيث أصبحت الضرورة تحتم علينا ذلك لكى نستطيع أن نبقى لأنفسنا على مكانة مرموقة بين دول العالم . ونظرا لأن ذلك يتم من خلال عمل مؤسسى وليس من خلال العمل الفردى فإن هذا يزيد من أهمية المدير أو القائد وهذا هو ما دفعنى إلى تقديم ذلك النموذج المقترح لاكتشاف وإعداد ورعاية الموهوبين قيادياً.

وجدير بالذكر أن طريقتنا فى تعيين القيادات فى كافة القطاعات تعد عقيمة لا تسمن ولا تغنى من جوع إذ أنها تعتمد فى الأساس على الأقدمية وكبر السن عملاً بالمثل الشعبى القائل بأن الدهن فى العتاقى، فالشخص الأقدم والأكبر سناً يتم تعيينه مديراً أو قائداً للمؤسسة بغض النظر عن ميوله واستعداداته وقدراته الحقيقية التى يكون من شأنها أن تمكنه من الإسهام بفعالية فى تطوير المؤسسة كما هو متبع فى الدول المتقدمة، وبالتالى فلن نكون قادرين على المنافسة العالمية أو حتى الإقليمية،

وإن تمكنت بعض المؤسسات من ذلك فإن هذا قد يرجع إلى الصدفة حيث قد تكون لدى قائدها بعض السمات التى تمكنه من ذلك .

ومن هذا المنطلق ينبغى أن نهتم بإعداد القادة الذين تكون لديهم استعدادات حقيقية للقيادة منذ الصغر وذلك فى كافة القطاعات حيث نشرع فى ملاحظتهم بالمدارس خلال الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، ونختار منهم من نلمس فيه مثل هذه الاستعدادات وذلك فى ضوء الأساليب المتعارف عليها لاكتشاف الموهوبين من ترشيحات، وملاحظة، وفرز، وانتقاء، وخلافها، ثم يتم إرسال من يقع عليه الاختيار فى ضوء الشروط المحددة والتى تكاد تكون هى الخصائص المميزة للقادة الناجحين وذلك إلى مدرسة تقام لهذا الغرض على غرار المدرسة الرياضية ومدرسة المتفوقين بحيث توجد على الأقل مدرسة واحدة بكل محافظة، أو يتم تجميعهم فى فصول معينة لبعض الوقت.

أما عن المناهج الدراسية التى ينبغى أن تقرر عليهم فإنها تنقسم إلى نوعين هما المناهج العادية، والمناهج المتخصصة وذلك كما يلى :

١- المناهج الدراسية العادية :

وتتمثل هذه المناهج فى نفس المناهج الدراسية التى تتم دراستها فى المدارس العادية بحيث إذا لم يتمكن التلميذ لأى سبب من الأسباب من مسايرة الدراسة بتلك المدرسة، أو لم يتمكن من تحقيق التقدم بالمعدل المنشود يتم تحويله إلى مدرسة عادية وذلك إلى نفس الصف الدراسى الموازى دون أن يتأثر مستواه الأكاديمى بذلك .

٢- المناهج المتخصصة :

وتتعلق هذه المناهج بالإدارة والقيادة نظرياً، وسيكلوچيا، وتطبيقياً. ويقوم بإعدادها أساتذة جامعيون متخصصون، وخبراء فى المجال مشهود لهم، وأن يقوم بتدريسها معلمون مدربون ومؤهلون تأهيلاً مناسباً لذلك. أما الجانب التطبيقى فيتولى أمره والاطلاع به مدربون على درجة عالية من الكفاءة.

وفضلا عن ذلك يتم تكليف كل تلميذ بمشروع يقوم بإنجازه أثناء الأجازة الصيفية، ويتم تنفيذه فى محل إقامته مع المتابعة المستمرة والتوجيه الدائم من قبل أحد المدربين بالمدرسة. ومن أمثلة هذه المشروعات مشروع نظافة معين بالحى أو القرية على سبيل المثال، أو ما إلى ذلك حيث يقوم الطالب بقيادة الآخرين الذين يشاركونه تنفيذ مثل هذا المشروع، ويعمل على تطبيق ما يكون قد درسه وتدرب عليه من مبادئ وأسس القيادة، ويتم تقييم أدائه بناء على ذلك.

وبعد أن ينهى الطالب المرحلة الثانوية يلتحق بأى كلية يرغبها وفقاً لمجموع درجاته لأننا فى هذه الحالة سنكون فى حاجة إلى تعيين مديرين وقادة فى كافة القطاعات، ويحضر لمدة يوم واحد أسبوعياً بكلية التربية فى تلك الجامعة التى يدرس بها حيث يتم إعداد برنامج تدريبى له يتم من خلاله استكمال إعداده النفسى والمهنى مع استمرار المشروع الصيفى الذى يكلف الطالب به، والمتابعة من جانب أحد المدربين، إلا أن المشروع الصيفى فى هذه الحالة يجب أن يختلف عن تلك المشروعات الصغيرة التى كان يتم تكليف الطالب بها قبل التحاقه بالجامعة.

هذا وبعد أن ينهى الطالب دراسته الجامعية يتم تعيينه مديراً أو قائداً فى إحدى المؤسسات وفقاً للمؤهل الجامعى الذى يكون قد حصل عليه لأنه يكون آنذاك مؤهلاً لذلك، ويتم تقييم أدائه دورياً وفقا لخطة خمسية على الأقل كى نرى ما الذى يكون قد أضافة إلى المؤسسة. ويراعى ألا يؤدى تعيين هذا المدير إلى المساس بحقوق الموظفين الآخرين فى الترقية وخلافه حيث يجب أن تتم ترقية الموظف إلى درجة مدير إذا كان ذلك من حقه ، وأن يتقاضى مرتب المدير ولكن دون أن يشغل فعليا وظيفة المدير لأن ذلك لن يكون من حقه حينئذ حيث لن يشغل وظيفة المدير أو القائد سوى من قمنا بتدريبه وإعداده لذلك وفق هذا النموذج المقترح.

وفى النهاية فإننا نأمل أن تمثل هذه المقترحات نواة نقوم بالبناء عليها، وأن تجد صدى مناسباً حتى وإن تم إدخال تعديلات عليها مهما كانت مثل هذه التعديلات لعلنا نصل فى النهاية إلى تحقيق الفائدة الموجوه لمصرنا الحبيبة.

المراجع

١ - المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوچيا (٢٠٠٠) : الرعاية التربوية للفئات الخاصة.ورقة عمل مقدمة للمؤتمر القومى للموهوبين بالقاهرة ، ٩/ ٤ .

٢ـ سامح سعيد (٢٠٠٠) : دور مركز سوزان مبارك الاستكشافى للعلوم فى اكتشاف وإفراز المواهب. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر القومى للموهوبين بالقاهرة، ٩/ ٤

٣ـ سيلفيا ريم (٢٠٠٣) : رعاية الموهوبين؛ إرشادات للآباء والمعلمين. ترجمة عادل عبد الله محمد. القاهرة، دار الرشاد.

٤ـ عادل عبد الله محمد (٢٠٠٤) : الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات. القاهرة، دار الرشاد.

٥ـ عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠١) : سيكلوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط ٣ ، القاهرة، دار الفكر العربى .

٦ـ كوثر كوجك (٢٠٠٠) : اقتراح بإنشاء مركز للموهوبين والمبدعين. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر القومى للموهوبين بالقاهرة ،٩/ ٤

٧ـ وزارة التربية والتعليم (١٩٨٨): القرار الوزارى رقم ١١٤ بتاريخ ١٤/ ٥ بشأن إنشاء فصول للطلاب المتفوقين بالمدارس الثانوية العامة. القاهرة.

8-Conn M.(1992); How four communities tackle mainstreaming. The School Administrator, Feb., pp.22-24.

9- Greenfeld, Marsha (2003); Junior science wizards program. Baltimore, Effective Education, Inc.

10- Kearney, Kathi (1996); Highly gifted chidren in full inclusion

classrooms. Highly Gifted children, 12,4, pp.1-9.

11- Koshy, V.& Casey, R. (2000); Effective provision for able and exceptionally able children. Bath, Bath Press.

12- National Association for Gifted Children (2002); Parent information about gifted children. Washington, DC., NAGC.

13- Olszewski-Kabilius, Paula (1997); Psychological factors in the development of adulthood giftedness from childhood talent. Center for Talent Development. Northwestern University.

14- Porter, L, (1999) ; Gifted young children; A guide for teachers and parents, Open university press.

15- Renzulli, Joseph S. (1999) ; What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. Journal for The Education of The Child, 23,1,pp.3-54.

16- Renzulli, Joseph S. (1998); The three-ring conception of giftedness. In Baum, S.M., Reis, S.M., & Maxfield. L.R.(eds.); Nurturing the gifts And talents of primary grade students. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

17- Renzulli, Joseph S. & Reis, Sally M. (1997); The schoolwide enrichment model; A how-to guide for educational excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

18- Shinew. Kimberly J., Hibbler, Dan K.,& Anderson, Denise M. (2000); The academic cultural enrichment mentorship program: An innovative approach to serving African American youth. Jouranl of Park and Recreation Administration, 18, pp. 103-121.

19- Vosslamber, Andrea (2002); Gifted readers : Who are they, and how can they be served in the classroom ? Gifted Child Today Magazine, 25, 3, pp. 28-41.

20- Winner, Ellen (1996); Gifted children: Myths and realities. New York; Basic Books.

فهرس الكتاب

الفصل الخامس : رعاية الموهوبين